



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

Title: Nauczyciele i szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka (na przykładzie wybranego miasta z Górnego Śląska)

Author: Kinga Konieczny-Pizoń

Citation style: Konieczny-Pizoń Kinga. (2021). Nauczyciele i szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka (na przykładzie wybranego miasta z Górnego Śląska). Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



Uniwersytet Śląski w Katowicach
Instytut Pedagogiki w Katowicach

mgr Kinga Konieczny-Pizoń

Nauczyciele i szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka
(na przykładzie wybranego miasta z Górnego Śląska)

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem naukowym
dr hab. Anny Szafrńskiej, prof. UŚ
oraz promotora pomocniczego
dr Agnieszki Misiuk

Katowice, 2021

Oświadczenie promotora pracy doktorskiej

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data Podpis promotora pracy

Oświadczenie promotora pomocniczego pracy doktorskiej

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data Podpis promotora pracy

Oświadczenie autora pracy doktorskiej

Świadoma odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca doktorska została napisana przez mnie samodzielnie pod kierunkiem Promotora i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz. U. z 2000 r., nr 80, poz. 904 z późniejszymi zmianami).

Oświadczam także, że przedstawiona praca doktorska nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem stopnia naukowego.

Oświadczam ponadto, że załączona do pracy doktorskiej płyta CD zawiera elektroniczny pełen zapis (w jednym pliku) pracy. Wyrażam również zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych w ramach Śląskiej Biblioteki Cyfrowej, której Biblioteka Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji jest częścią.

Data Podpis autora pracy

Spis treści

Wstęp.....	6
Rozdział 1. Kulturowe konteksty szkoły.....	12
1.1. Kultura szkoły – zarys teoretyczny	12
1.2. Psychokulturowa koncepcja kultury szkoły J. S. Brunera a totalność instytucji	19
1.3. Językowa transmisja kultury – pomiędzy enkulturacją a akulturacją?.....	35
1.4. Kultura zaufania, nieufności a bezpieczeństwo ontologiczne w szkole	43
1.5. Szkoła jako przestrzeń i miejsce wytwarzania tożsamości	60
1.6. (Nowa) kultura szkoły w klasie czwartej w perspektywie dziecka.....	65
Rozdział 2. Edukacyjne diady nauczyciel-dziecko w kulturze szkoły.....	69
2.1. O stawaniu się nauczycielem.....	69
2.2. Role oraz kompetencje nauczyciela w kulturowym świecie szkoły.....	80
2.3. Interakcje nauczyciel-dziecko – kulturowe aspekty (nie)poznania.....	92
Rozdział 3. Dziecko w kulturze szkoły	98
3.1. Dziecko jako kulturowy (wy)twór.....	98
3.2. Dziecko a kultura – psychokulturowe aspekty poznania, uczenia się i wytwarzania kultury.....	106
3.3. Dziecko z układu ryzyka – między zaspokojeniem a deprivacją psychospołecznych potrzeb	110
Rozdział 4. Zagadnienia metodologiczne badań własnych.....	118
4.1. Uzasadnienie wyboru orientacji badawczej	118
4.2. Przedmiot i cel badań oraz problemy badawcze	121
4.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	126
4.4. Charakterystyka terenu badań i doboru grupy badanej	130
4.5. Organizacja oraz przebieg badań.....	139
4.6. Opis metody analizowania materiału badawczego.....	142
4.7. Słownik zastosowanych w pracy znaków i pojęć.....	152
Rozdział 5. Szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka – analiza i interpretacja materiału badawczego	153
5.1. Szkoła jako „rynek wyróżnień”. Indywidualna perspektywa roli szkoły jako „szansy i okazji” w życiu dziecka?.....	156
5.1.1. Uznanie i sprawstwo	161
5.1.2. Przedmioty budzące ciekawość.....	168
5.1.3. Relacje.....	171

5.1.4.	Prawo do prywatności	175
5.1.5.	Sposób na nudę.....	176
5.1.6.	Swoboda, relacje i zabawa jako kategorie (nie)dostępne w szkole.....	177
5.1.7.	W poszukiwaniu wygodnych (łatwych) sytuacji	182
5.1.8.	Podsumowanie	184
5.2.	Szkoła (dla) władzy – „kultura totalna szkoły”	186
5.2.1.	Zasady i normy obowiązujące w szkole.....	186
5.2.2.	Mechanizmy nadzoru i kontroli	203
5.2.3.	System kar i nagród.....	214
5.2.4.	Uczniowskie subkultury w kulturze totalnej szkoły – w stronę (wy)tworzenia tożsamości.....	231
5.2.5.	Uczeń jako produkt kultury (totalnej) szkoły.....	249
5.3.	Szkoła jako (nie)bezpieczne miejsce. Kategorie nieufności, zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego (nie)obecne w szkole	257
5.3.1.	Szkoła jako miejsce rozwijania (kultury) nieufności	258
5.3.2.	Szkoła jako miejsce budowania (kultury) ufności	266
5.4.	Podsumowanie. Dyskusja wyników	274
Rozdział 6. Nauczyciele w percepcji dzieci z układu ryzyka – analiza i interpretacja materiału badawczego		281
6.1.	Nauczyciele w konfrontacji z przemocą/agresją oraz zakłócaniem porządku w klasie szkolnej.....	284
6.1.1.	(Nie)skuteczność reakcji wobec przemocy i agresji w szkole	285
6.1.2.	Nauczycielskie metody (nie)radzenia sobie z zakłócaniem porządku na lekcji	292
6.2.	Nauczyciel kontroler-nadzorca.....	304
6.3.	Nauczyciel-dydaktyk	311
6.4.	Nauczyciel w relacji (opiekuńczej) z dzieckiem	328
6.5.	Nauczyciel „zagrożający” bezpieczeństwu dziecka	334
6.6.	Podsumowanie. Dyskusja wyników	337
Rozdział 7. Propozycje rozwiązań dla praktyki		345
7.1.	Szkolny model wsparcia dzieci pochodzących z rodzin z układu ryzyka. W stronę rozwijania Korczakowskich idei w kulturze szkoły	345
7.1.1.	Założenia (przekonania) kultury szkoły dotyczące dziecka.....	348
7.1.2.	Zespół norm, wzorców postępowania i wartości w kulturze szkoły.....	349
7.1.3.	Zespół norm, wzorców postępowania i wartości dziecka w kulturze szkoły... 354	

7.1.4. Zespół norm, wzorców postępowania i wartości w kulturach nauczycielskich.....	359
7.1.5. Podsumowanie	363
Zakończenie	365
Bibliografia.....	367
Wykaz tabel.....	422
Wykaz rysunków.....	422
Streszczenie.....	423
Summary	424

Wstęp

Współcześnie obserwujemy wiele dyskusji i działań podejmowanych na rzecz poszukiwania odpowiednich koncepcji, modeli szkoły oraz charakteru roli czy też ról, które ma przyjmować, czy też stwarzać nauczyciel, a także spostrzegania miejsca dziecka (ucznia) w postulowanych zmianach¹. Zainteresowanie szkołą i tworzących ją jednostek jest o tyle istotne, iż stanowi ono doświadczenie każdego członka społeczeństwa, nierzadko na długo utrzymujące się w pamięci. O tym, jaka jest kondycja współczesnej szkoły i funkcjonujących w niej nauczycieli, uczniów, rodziców, wydaje się świadczyć aktualna sytuacja pandemiczna dotycząca rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2, która narzuciła niemalże natychmiastową konieczność jej przeorganizowania oraz przeniesienia procesów kształcenia, wychowania w wirtualną przestrzeń. Z pojawieniem się możliwości związanych z: rozwinięciem nowych zainteresowań, komunikowaniem się z różnymi ludźmi bez względu na miejsce zamieszkania, zaoszczędzeniem czasu na dojazdy, oczywiście wystąpiły zjawiska negatywne, jak: ograniczenie kontaktów, wydłużenie pracy przy komputerze ucznia, nauczyciela i nierzadko rodzica, trudności z utrzymaniem samodyscypliny². Wydaje się, że jednak od dłuższego czasu aż do teraz nie był tak aktualny i nagłaśniany problem nierówności w dostępie do edukacji, którym okazało się symbolicznie (nie)posiadanie komputera oraz internetu przez dzieci z rodzin ze środowisk nieuprzywilejowanych (zagrożonych marginalizacją społeczną)³. Komputer, obok książek czy też innych sprzętów, jak i języka, sposobów myślenia, elementarnych umiejętności dotyczących liczenia, pisania, czytania, jest jednym z „narzędzi kulturowych”, dzięki którym dziecko wzbogaca swoją opowieść o świecie i jego spostrzeganie (Wygotski, 1971, ss. 50-52, za E. Filipiak, 2011, s. 62).

Przywołanie przeze mnie technicznego narzędzia, nie tylko wskazuje na wykluczenie danej grupy z pełnej partycypacji w kulturze, którą reprezentuje także szkoła, ale przede

¹ M. in. ruch „Budzącej się szkoły”, stanowiącej inicjatywę oddolną, która zrodziła się w Polsce w 2015 r. na podstawie niemieckiego projektu edukacyjnego, stworzonego przez Margret Rasfeld. Misją ruchu, który gromadzi zarówno nauczycieli, jak i rodziców jest dokonanie przeobrażenia tradycyjnego modelu szkoły, oddanie uczniom współodpowiedzialności za proces nauczania („Od kultury nauczania do kultury uczenia się”) przy jednoczesnym aktywnym włączaniu rodziców w społeczność szkolną: <http://www.budzaciaszkola.pl/>; [dostęp: 30.04.2021].

² Por. Buchner, A. Wierzbicka, M. (2020). Edukacja zdalna w czasie pandemii: https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf [dostęp: 30.04.2021]

³ <https://wyborcza.pl/7,75398,26937753,zdalna-szkola-poglebila-nierownosci-miedzy-uczniami-ale-dobre.html>: [dostęp: 30.04.2021]

wszystkim zwraca uwagę na istnienie różnic w myśleniu i konstruowaniu rzeczywistości powstałych w oparciu o dostęp, i opanowanie „narzędzi kulturowych”, pozwalających lub nie na poruszanie się w świecie (Filipiak, 2011, ss. 62-63). Akcentowanie „różnicy/odmienności” kulturowej w szkole (w edukacji) ze względu na doświadczanie świata oraz opowiadanie o nim (konstruowanie znaczeń o świecie) przez dziecko, które uwikłane jest w „wymogi systemu kulturowego” (Bruner, 2006, s. 27) rodziny, szkoły, itp. wydaje się być konieczne wobec (roz)poznania i (z)rozumienia ucznia.

W pracy skoncentrowałam się na spostrzeganiu nauczycieli i szkoły przez dzieci z układu ryzyka w wieku 10-14 lat (Brzezińska, 2003a, s. 2), które m. in. dorastają w środowisku zagrożonym wykluczeniem społecznym oraz doświadczają obecności czynnika lub czynników ryzyka w sferze osobistej, relacyjnej lub ich kombinacji, utrudniających im korzystanie z własnych potencjałów (McDonald, 2000; Moore, 2006). Koresponduje to z budowaniem ich „kulturowej optyki” patrzenia i rozumienia świata. Terenem badań był Bytom, który od czasów transformacji ustrojowej boryka się z problemami gospodarczymi, społecznymi, w tym z istnieniem wielu środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, co łączy się z określonymi uwarunkowaniami kulturowymi. Inspirację do wyznaczenia ram teoretycznych dysertacji, a także rozumienia percepcji dzieci z układy ryzyka stanowi dla mnie koncepcja psychokulturowego podejścia do edukacji rozwinięta przez Jeromego S. Brunera (2006).

Dzieci postrzegam jako badaczy-ekspertów otaczającego je świata i ludzi, zdolnych do uczenia się w społeczno-kulturowym kontekście przez negocjowanie znaczeń (Bruner, 2006; Wygotski, 1971). Ponadto, zwracam uwagę na niejako podwójne „uwikłanie dziecka”, zarówno w jego „kulturę dziecięcą”, charakterystyczną dla okresu dzieciństwa (Smolińska-Theiss, 2013, s. 27), a także „kulturę środowiska rodzinnego” („habitus dziecka”) (por. Bourdieu, Passeron, 2011). Przyjęcie mieszanej strategii badawczej, pozwala mi na wyodrębnienie tej szczególnej grupy badanej oraz na oddanie głosu, w wyniku prowadzonych wywiadów narracyjnych, dzieciom defaworyzowanym, nierzadko nieposiadającym przestrzeni do głoszenia swoich poglądów czy też prezentowania emocji, doświadczeń na szerszym forum. Wyłoniony materiał empiryczny sytuuję, ze względu na jego złożoność i wielowymiarowość w wielu koncepcjach i teoriach należących do dyscyplin: socjologii krytycznej, Goffmanowskiej koncepcji instytucji totalnych, socjologii edukacji, socjologicznych koncepcji zaufania, teorii rozwoju psychospołecznego czy też pedagogicznych wizji dziecka oraz dzieciństwa. Pragnę podkreślić, iż kluczowe znaczenie wobec pojawiających się kategorii opisu nauczycieli i szkoły odegrały

narracje dzieci, które w trakcie prowadzenia wywiadów konfrontowały się ze zmianami związanymi z przekroczeniem II „progu edukacyjnego”, stanowiące połowę osób badanych (6 dzieci). Niewątpliwie jest to dla dziecka moment, w którym nałożone na niego oczekiwania związane z koniecznością m. in.: samokontroli emocji i zachowań, odzwierciedlających się w zdyscyplinowaniu na lekcjach, większej odpowiedzialności; poznawczego zaznajomienia się z odmienną (nową) sytuacją, wywołującą poczucie zagrożenia, ale i przeżywania strat po poprzednich nauczycielach, klasie, przekraczają jego predyspozycje (Michalak, 2015, ss. 23-25). Jedną z najczęstszych strategii adaptacyjnych do nowych zmian (rozpoznawania – *nowej* – kultury szkoły) jest uległe (lękowe) poddanie się istniejącym wymaganiom, z wyciszeniem indywidualnych potrzeb (Michalak, 2013).

W rozdziale pierwszym przedstawiam treści związane z kulturowymi wymiarami szkoły. Prezentuję wieloaspektowe podejście do terminów: „kultura”, następnie „kultura szkoły”, sytuowanych na pograniczu pedagogiki, antropologii, psychologii kulturowej, socjologii, wskazując na możliwość badania szkoły w odniesieniu do kultury organizacyjnej (por. Schein, 1993) czy też środowiska kulturowego, tworzonego na przestrzeni wieków przez utrwalone symbole, wartości, mity, itp. (Nowosad, 2018a, ss. 163-164). W tej części pracy rekonstruuje pojęcia: „kultura” oraz „kultura szkoły” w oparciu o koncepcję psychokulturowego podejścia do edukacji J. S. Brunera, która wyznacza ramy teoretyczne do poznania oraz zrozumienia wytwarzanych przez dziecko znaczeń, osadzonych w „dostępnej” mu kulturze (szkoły, domu, środowiska rówieśniczego, itp.) (por. Bruner, 1987; Bruner, 2006, s. 30). W rozdziale podejmuję próbę rozpoznania wymiarów „totalnej kultury szkoły”, zestawiając Goffmanowski model instytucji totalnych, narzucającej dziecku konieczność przejścia ściśle określonych interpretacji rzeczywistości, z Brunerowską wizją kultury szkoły, oferującej uczniowi nowe możliwości. W nawiązaniu do rozwinięcia relacji dziecka z kulturą szkoły prezentuję procesy enkulturacji, akulturacji, które zachodzą za pomocą języka (narracji) oraz (nie)możliwości jego „odczytywania” ze względu, nie tylko na ukryte znaczenia, ale i różnice w „habitusach” poszczególnych uczniów. Podejmuję także temat kultury zaufania, nieufności i bezpieczeństwa ontologicznego w szkole jako kategorii ważnych dla dzieci z układu ryzyka z powodu biograficznych doświadczeń w relacji z podstawowymi opiekunami, a także stanowiących o ich umiejętności poruszania się w kulturze szkoły. Rozdział zamykam tematem związanym z spostrzeganiem szkoły jako kulturowego miejsca oraz przestrzeni, kreujących dziecięcą tożsamość, a także zwracam uwagę na konieczność ponownego

(roz)poznawania kultury szkoły po przekroczeniu „progu edukacyjnego” przez dzieci wobec konfrontowania się z nowymi normami i rolą ucznia czwartej klasy.

Rozdział drugi, traktuje o edukacyjnej diadzie, którą tworzy nauczyciel z dzieckiem w kulturze szkoły. Przez tytuł rozdziału, z jednej strony, chcę zwrócić uwagę na **(bliskie lub odległe) relacje** edukacyjnych partnerów, z drugiej strony pragnę zaakcentować istnienie **nierozerwalnego związku** edukacji (szkoły) z kulturą. W tej części podejmuję temat procesu rozwijania się – stawania się nauczyciela w odniesieniu się do wymiarów, podatnych na zmianę, jakimi są zachowania, przekonania, misja oraz tożsamość (Korthagen, 2004), a także zwracam uwagę na istotę jego roli i kompetencji w kulturze szkoły. Przybliżam zagadnienie kulturowego (roz)poznania dziecka przez nauczyciela związanego także z uświadomieniem przez kadre pedagogiczną konieczności przyjęcia perspektywy antropologicznej w rozumieniu procesów zachodzących w interakcji z uczniami.

W rozdziale trzecim zwracam uwagę na dziecko jako „kulturowy konstrukt” (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018), zdolne do wytwarzania własnej kultury, ale i kreowane przez kulturę dorosłych. Rozwijam koncepcje i wizje dziecka usytuowane w wymiarze kultur: prefiguratywnej, kofiguratywnej oraz postfiguratywnej (Mead, 2000), a także w modelach wychowania: autonomicznym, adultystycznym, izonomicznym, a także wobec Korczakowskich idei praw dziecka (Korczak, 1939; 1958; 1983). Tym samym, zwracam uwagę na wielowymiarowość optyk patrzenia na dziecko i podejmowanych z nim interakcji. Koncentruję się na przedstawieniu mechanizmu tworzenia reprezentacji poznawczych w relacji do kultury, której jednostka uczy się w wyniku (auto)narracji (Bruner, 2006, s. 38) i „intersubiektywności” (2006, s. 40). Następnie rozwijam termin „dzieci z układu ryzyka” w nawiązaniu do ich funkcjonowania w trudnych warunkach środowiskowych związanych z: monokulturowością, ubogim kapitałem kulturowym, niewydolnością wychowawczą rodziców, a także deprivacją potrzeb psychospołecznych. Jednocześnie zwracam uwagę na kulturowo wytwarzane wzorce postępowania przejmowane i powielane przez dziecko z układu ryzyka w pozostałych środowiskach jego aktywności.

W rozdziale czwartym prezentuję założenia metodologiczne powiązane z prowadzonymi przeze mnie badaniami. Argumentuję w nim wybór paradygmatu konstruktywistycznego i strategii badań mieszanych. Zwracam uwagę na przedmiot, cel badań oraz praz problemy badawcze, skoncentrowane wokół problemów głównych związanych z obrazem nauczycieli i szkoły w percepcji dzieci z układu ryzyka. Przedstawiam również zastosowane metody badań odnoszące się do analizy dokumentów oraz metody sondażu,

z rozwinięciem opisu zastosowanej techniki badawczej jaką był wywiad narracyjny przeprowadzony z dziećmi z układu ryzyka w wieku od 10 do 14 lat. W rozdziale metodologicznym prezentuję także swoje wnioski związane z organizacją i przebiegiem badań, zwłaszcza wobec orientacji jakościowej. Istotną część stanowią fragmenty, w których omawiam sposoby interpretacji danych w odniesieniu do modeli i koncepcji teoretycznych, jak i metodę analizy hermeneutyczno-fenomenologicznej pozwalającej na zakodowanie zgromadzonego materiału badawczego.

Kolejny rozdział dotyczy odpowiedzi na pytanie badawcze o obraz szkoły w percepcji dzieci z układu ryzyka. Przedstawiam w nim spostrzeżenie szkoły przez pryzmat trzech wątków tematycznych: szkoły jako rynku wyróżnień, totalnej kultury szkoły oraz kultury zaufania, (nie)ufności, a także bezpieczeństwa ontologicznego. Taka konstrukcja narracyjnych obrazów szkoły umożliwia pogłębienie wglądu w zachodzące wewnętrznie procesy, wskazuje na wielowymiarowość, dynamikę zachodzących zjawisk oraz świadczy o roli szkoły w życiu dziecka. Interesującym wątkiem jest rozpoznanie powstawania dziecięcych subkultur jako odpowiedzi na nieumiejętność dopasowania się dziecka-ucznia do dominującej kultury szkoły. Rozdział kończę dyskusją wyników, wskazującą na spolaryzowaną wizję szkoły, w której m. in. dzieci mają potrzebę swobody i ekspresyjnej twórczości a są tłamszone przez unifikacyjną wizję dziecka-ucznia reprezentowaną przez kulturę szkoły.

W rozdziale szóstym prezentuję odpowiedzi na pytanie badawcze o obraz nauczycieli w percepcji dzieci z układu ryzyka. Nauczyciele są postrzegani przez role, które odnoszą się do istniejących w szkole problemów przemocy/agresji, zakłócania przebiegu lekcji, co pozwoliło na wyłonienie się kategorii nauczyciela kontrolera-nadzorca, a także koncentrujących się wokół procesu nauczania oraz tworzenia relacji z uczniem. W dyskusji wyników, zamykającej rozdział, akcentuję aktywność nauczyciela-dydaktyka, polegającą na tworzeniu przestrzeni do (nie)rozwijania procesów nauczania – uczenia się dzieci (Bruner, 2006, s. 40). Zarówno analizę, jak i interpretację obrazu szkoły i nauczycieli opatrzyłam cytatami pochodzącymi z dziecięcych narracji.

W ostatnim rozdziale zawieram propozycje dla praktyki, w którym przedstawiam szkolny model wsparcia dziecka z układu ryzyka w nawiązaniu do wniosków z przeprowadzonych badań, a także założeń psychokulturowego podejścia do edukacji J. S. Brunera (2006) i Korczakowskich idei pracy z dzieckiem. Model zawiera propozycje kierunków zmian w kulturze szkoły (Nowosad, 2019b, s. 43), akcentujących m. in. istnienie

„dziecięcej kultury”, autonomii, prywatności, bezpieczeństwa, zaufania, budowania współpracy i rozwijania ciekawości poznawczej w ramach kreowania „kultur uczenia się”.

Pracę doktorską zamyka zakończenie, bibliografia, wykaz tabeli, rysunków oraz streszczenia rozprawy w języku polskim oraz angielskim.

Reasumując, chciałabym podkreślić, iż celem prezentowanych badań jest wzbogacenie wiedzy i praktyki pedagogicznej o poznanie oraz zrozumienie doświadczeń dzieci z układu ryzyka przez pryzmat kulturowych kontekstów, z którymi konfrontują się w szkole w wyniku obcowania z jej kulturą i kulturą poszczególnych nauczycieli. Wskazują one na uwikłanie kultury w edukację i konieczność antropologicznego rozpoznawania aktywności szkolnej dziecka wraz z uwrażliwieniem na istnienie „kulturowej odmienności”, a także na funkcjonujące w instytucji założenia o umyśle oraz naturze ucznia. Zaproponowany przeze mnie model wsparcia może stanowić inspirację do projektowanych przez nauczycieli zajęć czy też świadomie tworzonych rytuałów, wzorców postępowania, wartości kultury szkoły, włączających dziecko do jej współtworzenia. Jednocześnie prowadzone badania pozwalają r na poszerzenie perspektywy danego zagadnienia o eksplorację kultury szkoły w nawiązaniu do poszczególnych etapów kształcenia ucznia.

Pragnę złożyć serdeczne podziękowania mojej Pani Promotor – dr hab. Annie Szafrąńskiej, prof. UŚ za: zaangażowanie w okazywanym merytorycznym i emocjonalnym wsparciu, tworzenie okazji do rozwoju mojego warsztatu metodologicznego, dzielenie się wiedzą, uwagami, refleksjami wzbogacającymi dysertację. Jestem bardzo wdzięczna Pani Profesor za możliwość doświadczenia „poznania naukowego” i kreowanie bezpiecznych, opartych o troskę oraz wiarę we mnie warunkach współpracy.

Chciałabym podziękować mojej Pani Promotor Pomocniczej – dr Agnieszce Misiuk za opiekę merytoryczną, a także dr hab. Adeli Kożyczkowskiej, prof. UG za: zainspirowanie mnie twórczością Jeromego S. Brunera, wspólne dyskusje, a także wprowadzenie do metodologii badań jakościowych.

Słowa podziękowania kieruję do mojego Męża, który nieustannie był gotowy do rozmów na temat dysertacji i towarzyszenia mi w podejmowanym wysiłku, oferując swoje wsparcie, życzliwość oraz uważność.

Rozdział 1. Kulturowe konteksty szkoły

1.1. Kultura szkoły – zarys teoretyczny

Szkoła, będąca wytworem społeczeństwa, jednocześnie to społeczeństwo tworząc, czyni to zawsze w określonym aspekcie kulturowym. Ludzie funkcjonują w kulturze, są przez nią otoczeni i w odniesieniu do niej kreują wewnętrzne wyobrażenie świata, którego efektem jest światopogląd, pozwalający na uporządkowanie poznawczych oraz emocjonalnych doświadczeń. Od momentu przyjścia na świat, początkowo nieświadomie, przyjmują i powielają pewne symbole, wartości, normy, wzorce postępowania, obrzędy stanowiące o pewnym porządku świata (Tuohy, 2002, s. 17). Szkoła, będąca reprezentacją społeczeństwa posiada własną kulturę, która początkowo w obszarach badawczych odnosiła się do zainteresowania życiem szkolnym (Nowosad, 2019a, s. 839), a obecnie jest trudnym do eksplorowania polem poznawczym ze względu na abstrakcyjność i wielowymiarowość terminu (por. Adrjan, 2012; Czerepniak-Walczak, 2015; Polak, 2007). W podrozdziale prezentuję pojęcie „kultury”, następnie „kultury szkoły” w wybranych orientacjach naukowych, które finalnie posłużą mi interpretacji zgromadzonego materiału badawczego.

Niewątpliwie istotnym dla Petera McLarena aspektem wobec mówienia, badania i pisania o kulturze szkoły jest określenie jakie komponenty stanowią o jej obecności. Kultura w jego rozumieniu to „specyficzne sposoby przeżywania i rozumienia przez grupę społeczną <<zastanych>> okoliczności i warunków życia (...), to (...) zestaw praktyk, ideologii oraz wartości, dzięki, którym poszczególne grupy nadają sens światu” (McLaren, 2015, s. 246). Wielość definicji pojęcia, w zależności od przyjętej orientacji może świadczyć o jej abstrakcyjności i niemożności ilościowego i rzetelnego ujęcia (por. Herder, 1962, s. 4). Kultura jest tylko i wyłącznie atrybutem człowieka (Bauman, 2000), jego rzeczywistością oraz codziennością, która przynosi repertuar określonych sposobów postępowania umożliwiających poruszanie się w świecie (Burszta, 1998, ss. 55-58). „(...) To kompleks zachowań podporządkowanych normom i wzorom oraz ich rezultatom” (Kłoskowska, 1980, s. 77), ponadto kultura pozostaje „w relacji bądź nie z chaotyczną naturą” (por. Bruner, 2006; Burszta, 1998, s. 36; Kłoskowska, 1980, s. 28). To również zbiór wyuczonych zachowań, których poszczególne części są wspólne dla danej zbiorowości, transmitowane w jej kręgu (Linton, 2000), co sprawia, że posiada „(...) związek z przeszłością (tradycją), jak też teraźniejszością i przyszłością” (Jówko, 2016, s. 13).

Dokonanie się w drugiej połowie XX wieku pewnego „przewrotu kulturowego” w badaniach nad szkołą, pozwoliło na eksplorowanie jej na gruncie etnologii, antropologii oraz socjologii kulturowej (por. Burke 2005, Pawliszczak, 2009; Nowosad, 2018a, s. 163). Pierwsze podejście, eksponujące teorie organizacji z aspektem poznawczy oferowanym przez antropologię kulturową odnosi się do analizowania szkoły w zakresie jej kultury organizacyjnej – sprowadzającej się finalnie do zarządzania organizacją (Przyborowska, 2007; Schulz, 1980). Jej wizytówką ma być produktywny i efektywny świat szkolny (por. Dudzikowa i Jaskulska, 2016, s. 9; Lippit i Lippit, 1984; Milles, 1975). Drugie podejście natomiast wiąże się z wykorzystaniem terminologii oraz badań antropologii strukturalnej oraz symbolicznej (Nowosad, 2018a, s. 163).

Kultura organizacyjna w literaturze przedmiotu jest opisywana przez pryzmat kierowania i zarządzania ludźmi w organizacji (Lorsch, 1985), przekonań dotyczących (nie)efektywności podejmowanych działań (Wilkins i Patterson, 1985), a także odzwierciedla potrzeby poszczególnych członków organizacji, którzy wytwarzają, i nadają znaczenia określonym doświadczeniom (Martin, 1985). Często w jej analizowaniu pojawiają się odniesienia do kontroli, strategii czy struktury (Hofstede, Neuijen, Ohayv, Sanders, 1990), co jest obecne w definicji działania placówek edukacyjnych Williama Ouchiego i Philipa W. Jacksona (2000). Badacze twierdzą, iż organizacje edukacyjne posiadają pewne wzorce kultury oraz subkultury, które mogą mieć znaczący wpływ na decyzyjność do pojawiających się przed instytucją wyzwań (Bowyer, Murphy, Bortini, Garcia, 2000, s. 14). Związki pomiędzy kulturą a organizacją dotyczą spostrzegania kultury przez mechanizm adaptacyjno-regulującego, spajający struktury społeczne (Bjerke, 2004, s. 3). Richard Harrison natomiast, akcentując filary kultury organizacyjnej utożsamiane z klimatem organizacji oraz realizacją struktury i zadań wyodrębnił cztery orientacje kulturowe, których różne wariacje obecne są w instytucjach. Pierwsza orientacja odnosi się do kultury władzy, która charakteryzuje się stosowaniem przez kierowników dyrektywnych form zarządzania, opartych na nagradzaniu i karaniu oraz ograniczonym dostępie do określonych dóbr. Kultura roli w organizacji polega na ścisłym określaniu poszczególnych ról w zespole, pozwalających na zyskanie poczucia stabilizacji. Trzecim typem orientacji kulturowej jest kultura wsparcia nawiązująca do takich wartości, jak współpraca, zaufanie, wspólne osiąganie celów. Kadra zarządzająca wspomaga i wspiera zespół, poszczególnych pracowników, akcentując ich potencjał. Kultura sukcesu jest charakterystyczna dla organizacji zorientowanych na osiąganie wyników, tworząc klimat i warunki sprzyjające do rozwijania u pracowników motywacji na sukces, dzięki propagowaniu

wartości takich, jak niezależność, innowacja oraz odpowiedniemu systemowi gratyfikacji (Zbiegień-Maciąg, 1991).

Najbardziej rozpowszechnionym w literaturze przedmiotu modelem kultury organizacyjnej szkoły jest model Edgara Scheina, w którym pojęcie definiuje się jako: „wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych, rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – sprawdzonych w działaniu na tyle, by uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywanych nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w przypadku napotkania owych zdań” (Schein, 1993, s. 3). W swoim modelu badacz prezentuje trzy poziomy dotyczące wartości, założeń oraz wytworów. Kładzie nacisk na istnienie jawnych i ukrytych wymiarów kultury organizacji. Mianowicie tylko wytwory (rytuały, normy, role, realizowane poprzez język, zachowanie oraz materialne przedmioty) są możliwe do zaobserwowania, natomiast to co ukryte – założenia (przekonania) oraz wartości (pewne wyobrażenia na temat pożądanego stanu) stanowią istotę funkcjonowania instytucji. Ponadto, założenia te wpływają na decyzje dotyczące wartości oraz charakter wytworów (por. Kostera, Kownacki, Szumski, 2000, s. 375). W perspektywie organizacyjnej kultura szkoły jest charakteryzowana jako „wizytówka”, „twarz organizacji”, która może budować efektywność, gwarantować wsparcie, poczucie bezpieczeństwa, identyfikację w wyniku posiadania wspólnych szkolnych wartości, potrzeb, procedur (por. Cameron, Quinn, 2003, s. 25; Hargreaves, 1995; Stankiewicz 2011) To także pewien „wzorzec postępowania” (por. Bjerke, 2004) czy to w przypadku rozwiązywania problemów (Peterson, Deal, 2009, s. 9; Okulicz-Kozaryn, 2015; Stankiewicz, 2011), czy w „sposobie zachowania” się poszczególnych członków społeczności szkolnej w oparciu o wyobrażenia, wiedzę, tradycje, które są wspólne dla danej grupy (Nowotniak, 2005, s. 235). W opisie kultury organizacyjnej szkoły badacze akcentują rolę historycznego przekazu wzorców znaczeń odnoszących się do tradycji, mitów, norm, wartości (Stolp, Smith 1995, s. 13), a także trudności w jej badaniu przez pryzmat trudnego do uchwycenia kontekstu⁴ oraz przyjętych orientacji badawczych (por. Nowosad, 2018b, s. 47-50). Kultura organizacyjna szkoły jest zdaniem Jona Possera domeną badaczy orientacji jakościowych i przedmiotem socjologii edukacji (Posser, 1999, s. 5), natomiast

⁴ Kulturę organizacyjną szkoły często przedstawia się za pomocą abstrakcyjnych pojęć, metafor – *dusza szkoły*, *fabryka* i *orkiestra* (Tuhoy, 2002), *jasno oświetlona twarz* (Hargreaves 1995), podobnie jak enigmatycznie określa się kulturę organizacyjną instytucji nazywając ją *normatywnym klejem* (Morgan, 1997) czy *zbiorowym zaprogramowaniem umysłu* (Hofstede, Hofstede, 2007, s. 5).

Krzysztof Konecki przyjmuje trzy orientacje badawcze i analityczne danego zagadnienia. Kultura organizacji, na podstawie jego założeń, może być traktowana jako zmienna niezależna, kiedy to czynnik formujący kulturę od zewnątrz, kształtuje i determinuje sposoby postępowania oraz jest niezmienny. Rozpatrywanie pojęcia w charakterze zmiennej zależnej odnosi się do czynnika, który znajduje się wewnątrz badanej przestrzeni oraz podlega zmianom. Uwzględnia perspektywę badawczą w utożsamianiu terminu z bytem autonomicznym, gdzie pojęcia kultury i organizacji są tożsame (Konecki, Tobera, 2002, ss. 126-128). To, co istotne w badaniu kultury organizacyjnej szkoły i jej rozumieniu wiąże się z jej niepowtarzalnością, ponieważ każda szkoła charakteryzuje się inną kulturą odzwierciedlaną w różnicach jakości świadczenia pracy, postulowanymi oraz osiąganymi efektami kształcenia, wychowania oraz ciągłością. Nie jest dynamicznym tworem, lecz efektem długoletniego uczenia się przebywających w niej jednostek (Atamańczuk, Przybyszewski, 2001).

Rozwinięcie nurtu organizacyjnego w badaniach nad kulturą szkoły pokazało, jak ważne dla osiągnięcia efektywnych celów organizacji jest kreowanie dobrostanu organizacyjnego oraz zaakceptowanie zmian w kulturze szkoły dla opracowania empirycznych modeli rozwoju szkoły. Kluczowym wnioskiem było usprawnienie działań szkoły w oparciu o budowanie humanistycznego środowiska organizacyjnego szkoły (Nowosad, 2018a, ss. 164-166).

Na szkołę zaczęto w drugiej połowie XX w. patrzeć jako na środowisko kulturowe (por. Helsper, 2008, za: Nowosad, 2018c) zwłaszcza za sprawą koncepcji systemu kulturowego Clifforda Geertza, opierającego się na twierdzeniu, że kultura to historyczny przekaz wzorów znaczeń odzwierciedlających się w symbolach: wartościach, rytuałach, mitach, tradycjach, obrzędach (Nowosad, 2018a, ss. 163-164). Antropologiczna koncepcja kultury C. Geertza (1973, s. 64) akcentuje uzależnienie człowieka od symbolicznych kulturowych reprezentacji, które stanowią o jego egzystencji w świecie i pozwalają mu się w nim orientować. Symboliczne systemy spełniają funkcje regulacyjne zabezpieczające przed ekspansywnymi bodźcami, ale i umożliwiają stymulacje w odpowiednich proporcjach (1973, s. 97). Autor przywołuje również znaczenie kontekstu w kulturze jako implikacji metodologicznej, koniecznej ramy do tworzenia interpretacji (Geertz, 2005a, s. 495). Odnosi się tutaj do stosowania gęstego opisu, który ma na celu odsłonić i zaprezentować, to co nieznanne, ukryte. Dla C. Geertza. kultura stanowi najszerszy kontekst (2005b, s. 45). Ponadto nie jest w pełni zintegrowanym systemem (nierzadko charakteryzuje się wieloma dychotomiami) ani

zamkniętym, co wiąże się ze wzajemnym oddziaływaniem oraz mieszaniem poszczególnych kultur (Wąchal, 2010, ss. 174-175).

W orientacji antropologicznej kulturę szkoły stanowi pewien zespół norm, założeń, wzorców postępowania, które w sposób jawny lub ukryty wpływają na rozwój ucznia, nauczyciela, rodzica, pozostałych pracowników szkoły, którzy oddziałują poprzez indywidualne kultury na jej treść oraz formę (por. Bruner, 2006; Dudzikowa, Bochno 2016). Szkoła w takim rozumieniu jest miejscem, które charakteryzuje się systematycznością interkulturowych wymian w relacjach, budowaniem i formowaniem tożsamości, a także wytwarzaniem nowych zjawisk. To, co kluczowe odzwierciedla się w akcentowaniu w szkole kulturowej różnorodności – nauczycieli, uczniów, rodziców, kadry niepedagogicznej, wpływającej niezmiennie na szkolną rzeczywistość (Drozdowicz, 2019, s. 9). Postrzeganie instytucji szkolnej jako środowiska kulturowego będzie w charakteryzowaniu jej kultury wymagało skoncentrowania się na interpretacjach dominujących oraz marginalizowanych, a często na niemych dyskursach, krystalizujących się w przeobrażanych i negocjowanych praktykach edukacyjnych realizowanych przez wszystkich uczestników zaangażowanych w szkołę (por. Buliński, Rakoczy, 2015, s. 14).

W perspektywie socjologicznej kultura jest charakteryzowana przez określone interakcje pomiędzy grupami i poszczególnymi osobami. Terminologia, która towarzyszy takiej deskrypcji odnosi się do komunikacji, struktury, modeli zachowań, ról społecznych, informacji, przekazów itp. (Włodarczyk, 2003, s. 952). Jan Szczepański, mówiąc o kulturze zwraca uwagę na jej osadzenie w określonej przestrzeni, czasie i zbiorowości. Dla niego to zbiór ludzkich wytworów, modeli zachowań oraz wartości (Szczepański, 1970). A. Kłoskowska zwraca uwagę na to, iż kultura zawiera dwie grupy zjawisk: ludzkie zachowanie oraz rezultat tych działań. Istotne są jednak te zachowania, które cechują się regularnością w danej grupie społecznej i powstały właśnie wskutek uczenia się. Jest to proces warunkujący rozwijanie, trwanie oraz powstawanie kultury (Kłoskowska, 1962, ss. 13-15). Analizowanie kultury szkoły w perspektywie socjologicznej⁵ może odnosić się do wyjaśniania mechanizmu przekazywania form kultury przez rodzinę i szkołę (por. Bourdieu, Passeron, 2011) wobec różnic w wysokości kapitału kulturowego świadczonego przez różne typy instytucji (por.

⁵ W aspekcie przedstawienia w orientacji socjologicznych możliwych dróg interpretacji kultury szkoły jedynie krótko zasygnalizowałam, ze względu na objętość pracy, nawiązania do teorii strukturalno-funkcjonalnych, konfliktu oraz podejść interpretatywnych.

Cookson, Persell, 2008). Niewątpliwie ważne będzie zwrócenie uwagi na wykorzystywanie socjalizacji jako narzędzia kultury do kształtowania indywidualnego i społecznego „wymiaru” ucznia. Ponadto, wyposażenie go w odpowiednie postawy, a także konstrukt specjalistycznej wiedzy reprezentujący określone wartości, idee, praktyki, tak aby mógł wykonywać odpowiednie funkcje w przyszłości w ramach danego społeczeństwa (por. Stummbaum, Stein 2010, s. 362). Kulturę szkoły w perspektywie socjologicznej można również odnieść do odgrywanych przez nauczycieli, uczniów, rodziców, niepedagogicznych pracowników ról, stwarzających określone konteksty do definiowania otaczającej ich rzeczywistości (por. Blumer, 2007; Drabik, 2010; Goffman, 2010).

Definicje kultury odnoszą się do: wartości, na podstawie, których jednostka rozwija siebie, swoją działalność w relacji do przyrody i interakcji z innymi ludźmi (Suchodolski, 1986, s. 12); kształtowania osobowości (Hessen, 1939, s. 33); jakości życia, ponieważ stanowi o genezie, celu oraz o przyczynie wychowania (Theiss, 197, ss. 80—83). Kultura szkoły łączy się z enkulturacją uczniów, którzy świadomie lub też nie przyswajają pewne kulturowe kompetencje, będące odpowiedzią na społeczno-kulturowe, lokalne oraz regionalne środowisko. Niewątpliwie każda kultura danej szkoły jest inna, tworząc różne obrazy szkoły. Mechanizm uczenia kultury opiera się na przekazywaniu i stałym przetwarzaniu treści, obejmując także nieświadome oraz niezamierzone działania szkoły, konstytuujące się nie tylko w przedmiotach szkolnych, ale i rozmowach, spotkaniach, spontanicznych zabawach, pracy czy też charakterze spędzania czasu wolnego (Duckner, 1995, za: Nowosad, 2018c). Alina Szczurek-Boruta zwraca uwagę na pozorną sprzeczność podejmowanych przez szkołę zadań, które z jednej strony koncentrują się w relacji z kulturą na wdrożeniu człowieka do funkcjonowania w określonym społeczno-kulturowym systemie, z drugiej zaś strony szkoła jest odpowiedzialna za rozwój tożsamości (Szczurek-Boruta, 2007, s. 33). Pedagogika międzykulturowa pozwala na dostrzeżenie związku pomiędzy kulturą, proponowanymi przez nią wzorami kulturowymi, decydującymi o zrozumieniu świata i jej samej, a odmiennymi zachowaniami tożsamościowymi, odnoszącymi się do doświadczeń społecznych, kulturowych i edukacyjnych (Lewowicki, 2001, ss. 162-163). Pedagogika krytyczna natomiast przedstawia zagadnienie w odniesieniu do ukrytych programów, które to decydują o rytuałach, obyczajach, zachowaniach, konwencjach oraz dotyczą nauczycieli, proksemiki, komunikacji niewerbalnej oraz języka (por. McLaren, 2015).

Rozwinięciem, a także uzupełnieniem powyższych orientacji jest psychokulturowa koncepcja edukacji przedstawiona przez Jeromego S. Brunera. Autor postrzega kulturę

zarówno „jako system wartości, praw, wymiany, zobowiązań, możliwości, władzy” (Bruner, 2006, s. 27), ale podkreśla to, w jaki sposób przedstawione wymogi kulturowe przyczyniają się do rekonstruowania rzeczywistości oraz tworzenia znaczeń przez ludzi wraz z ich osobistymi kosztami (2006, s. 27). To, co dzieje się w szkole osadzone jest w kulturze: nauczyciele, uczniowie, rodzice spotykają się ze sobą, ze swoimi indywidualnymi światami, co prowadzi do wytwarzania znaczeń, ciągłej ich negocjacji oraz współpracy. Pozwala to na dostrzeżenie zarówno potencjałów, jak i zagrożeń wobec rozpoznawania świata i tworzenia jego reprezentacji przez dziecko, dorosłego wobec zapośredniczonych od innych kulturowych wyobrażeń świata. W tej perspektywie dochodzi do nieustannej wymiany „kultur” pomiędzy uczestnikami edukacji, z akcentowaniem rozwoju tożsamości, sprawstwa i poczucia kontroli oraz świadomości realizowanych celów (2006, s.120)⁶.

Kultura w szkole realizuje wiele funkcji, będących częścią i udziałem codzienności szkolnej ucznia. Przede wszystkim, dzięki zdefiniowanym, precyzyjnie określonym i wspólnym wartościom pozwala na formowanie się tożsamości – każdy członek społeczności szkolnej ma okazję do poczucia, uświadomienia sobie tego kim jest oraz do jakiej przynależy grupy. Kultura szkoły może również wspomagać zaangażowanie się na rzecz otoczenia. Jej funkcje odnoszą się r do tworzenia standardów zachowań, rozumianych przez określenie norm, języka i nieformalnych zasad, które decydują o tym co należy i nie należy robić. Zapewnia także utrzymanie określonego systemu społecznego, poprzez cykliczność realizacji praktyk kulturowych, wartości i jest narzędziem kontroli społecznej (Angelides, Ainscow, 2000, za: Nowosad, 2019a).

Wielość perspektyw patrzenia na kulturę szkoły przez pryzmat szeroko rozumianych praktyk dnia codziennego, które zostają zarejestrowane przez dzieci z układu ryzyka stanowi kontekst do analizy i interpretacji zgromadzonego na poczet pracy materiału badawczego. Posłużenie się różnorodnymi orientacjami oraz kategoriami analitycznymi do opisu złożoności kultury szkoły znajduje również odzwierciedlenie w stanowisku Marii Czerepniak-Walczak, która twierdzi, iż „(...) Każdy z tych opisów oraz każda z interpretacji i każde wyjaśnienie jest uprawnione, jeśli spełnia kryteria poprawności naukowej” (Czerepniak-Walczak, 2015, s. 79).

⁶ W drugim podrozdziale opisuję obszernie zagadnienie kultury i kultury szkoły w perspektywie psychokulturowej.

1.2. Psychokulturowa koncepcja kultury szkoły J. S. Brunera a totalność instytucji

Szkoła to przede wszystkim miejsce, w którym uczniowie poprzez realizowaną aktywność uczą się, jak „używać umysłu” oraz tworzyć relacje z innymi (Bruner, 2006, s. 113), budując swój mikroświat (Nikitorowicz, 2005a). Instytucja szkolna ma za zadanie wspomagać podmiotowość uczniów, zwłaszcza w zakresie tworzenia ich poczucia własnej wartości, a także sprawstwa. Jerome S. Bruner w swojej psychokulturowej koncepcji edukacji akcentuje wzajemność relacji szkoły, edukacji i kultury. Instytucja szkolna realizuje działania edukacyjne, które nie tyle mają na celu wdrożenie jednostki do życia w kulturze, co stanowią jego esencję (Bruner, 2006, s. 260). Efektem finalnym kształcenia ma być wyposażenie ucznia w repertuar narzędzi kulturowych⁷ pozwalający na kreowanie znaczeń, tworzenie rzeczywistości i adaptowanie się w niej, a także aktywne przekształcanie świata w oparciu o własne standardy (2006, s. 38; Wygotski, 1978).

Kultura w rozważaniach J. S. Brunera przede wszystkim jest postrzegana jako efekt tego, co można nazwać otaczającą nas rzeczywistością – to sposób działania (życia) oraz myślenia, które nieustannie są tworzone i negocjowane przez indywidualne biografie jednostki, interakcje z ludźmi oraz instytucjami (Bruner, 2006, s. 126, 139). Człowiek nie jest w stanie wytwarzać jej w próżni – bez możliwości prowadzenia narracji, będącej jednym z narzędzi transmisji, umożliwiającej równocześnie rozumienie, uporządkowanie świata. Pojęcie to, nie tylko ogranicza się do przekazywania wzorów, czyli norm kulturowych charakterystycznych dla danej zbiorowości (Nowicka, 1991, s. 76-77). Reprezentuje również procedury rozwiązywania trudności oraz udział w wymianie pomiędzy poszczególnymi jednostkami przyjętych symbolicznie „wyróżników” (uznanie, szacunek, tożsamość, akceptacja) (Bruner, 2006, s. 116, 141). Z jednej strony pełni funkcję przystosowawczą do życia w danym społeczeństwie. Bycie „członkiem danej kultury, stanowi spełnianie wymagań otaczających nas <<rzeczy>>” (2006, s. 210), które mogą posiadać nad jednostką władzę. Z drugiej zaś jej wytworem ma być model tożsamości człowieka jako sprawczego podmiotu, posiadającego kontrolę (2006, s. 9). Kultura podlega dynamicznym przeobrażeniom powstającym wskutek zmian w obrębie gospodarki, ekonomii, technizacji (Sztompka, 2002, s. 529-530). Dostarcza

⁷ Instytucje (szkoła), jednostki, symbole, znaki, media, język, metody są narzędziami kulturowymi (Bruner, 2006, ss. 230-231) pozwalającymi na wyjście poza wrodzone umiejętności, a także pierwotne środowisko rodzinne, co wiąże się z tworzeniem jakościowo nowego mikroświata jednostki.

za pośrednictwem instytucji szans, dóbr, odnoszących się do wyposażenia jednostek w aparaty pozwalające na rozumienie zjawisk i radzenie sobie w rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 140).

Kultura jest „(...) wytworem człowieka, kształtuje zarówno ludzki umysł, jak i umożliwia jego funkcjonowanie” (2006, s. 16). Pozostaje ona również we wzajemnym związku z umysłem –definiuje wzorce działania, zachowania oraz myślenia, posiadając ponadbiologiczną naturę (2006, s. 228, 230, 235). To z niej wywodzą się sposoby myślenia, strategie podejmowanych działań wobec występujących problemów, spostrzeganie czy też aparaty pozwalające na intelektualną adaptację. W perspektywie mikro kultura reprezentuje osobiste światy jednostek, to obraz tego, w jaki sposób ludzie definiują otoczenie, wytwarzają znaczenia w trakcie spotkań w określonych kontekstach kulturowych. Perspektywa zaś marko odnosi się do systemu norm, praw, mitów, symboli, wartości (2006, s. 27). Kultura zdaniem J. S. Brunera dotyczy pewnych reprezentacji myślowych i ich produktów, charakteryzując interesy określonych grup społecznych i instytucji (2006, s. 31).

Szkoła umożliwia poprzez edukację „dostosowanie kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów wiedzy do potrzeb kultury” (2006, s. 69). Konstruowanie znaczeń choć zachodzi w relacji do spotkania z światem w różnych kontekstach kulturowych, ma swój początek w kulturze, z której jednostka się wywodzi. Pozwala to na nieustanne porozumiewanie się i negocjowanie terminów w obrębie danej sytuacji (2006, s. 16). Komunikowanie się w ramach kultury między szkołą a dzieckiem przez edukację wiąże się także z możliwością tworzenia napięć pomiędzy funkcją edukacji, natury i przeznaczenia umysłu oraz wartościowania reprezentowanych stanowisk poznawczych (por Filipiak, 2011, ss. 100-102). Pierwsza antynomia niesie za sobą nierzadko imperatyw wyboru pomiędzy wspieraniem indywidualnego rozwoju dziecka, zorientowania na jego potrzeby, możliwości pozwalających na budowanie poczucia sprawstwa, wzbogacania rozumienia a reprodukcją kultury (Bruner, 2006, s. 69). Kolejna natomiast traktuje o polaryzacji natury i wychowania, zestawiając ze sobą jednostki z wrodzonym repertuarem potencjałów, które w ramach edukacji otrzymują sposobność do rozwijania wewnętrznych talentów wraz z wyposażaniem dziecka w „skrzynkę narzędziową” przez aktywne podmioty edukacyjne (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy). Tworzenie wiedzy pozwalającej na poznawanie, rozumienie świata opiera się na sposobach działania i myślenia osadzonych w kulturze. Napięcie rodzi się w czasie zestawienia wiedzy prywatnej (lokalnej) z wiedzą publiczną (globalną). J. S. Bruner poddaje refleksji i wartościowaniu edukację osadzoną w lokalnych kontekstach kulturowych, będącą „pierwotną

kulturą” z uniwersalną prawdą, która prędzej czy później zostanie zaoferowana dziecku choćby przez uczestnictwo w kształceniu oraz wychowaniu (2006, ss. 102-103).

Kultura szkoły w pracach naukowych nierzadko określana jest jako zjawisko efemeryczne, definiowane za pomocą metafor czy też kategorii analitycznych, pociągających za sobą konieczność interdyscyplinarnego ujęcia (Czerepaniak-Walczak, 2015; Nowosad, 2018).

Odnosząc się do zaprezentowanych rekonstrukcji na temat szkoły i kultury zainspirowanych książką *Kultura edukacji* istotną kwestią jest próba odpowiedzi na pytanie o kulturę szkoły – o jej treść, zestaw przekonań, system wartości, charakter poznania czy też zmiany. J. S. Bruner, przedstawiając tezy o uniwersalności reprezentowania przez „kultury interesów frakcji i instytucji”, a także „uzależnieniu szkoły od kultury” (Bruner, 2006, s. 31, 48) pozwala na rozumienie kultury szkoły jako specyficznego bytu. To efekt „spotkań”, ale i napięcie indywidualnych reprezentacji myślowych, osadzonych w kontekstach kulturowych uczniów, nauczycieli, które są nieustannie weryfikowane, tworzone w wyniku wzajemnych dyskursów, negocjacji oraz współpracy. Kultura szkoły u J. S. Brunera jest dynamicznym tworem, stale się konstruującym, specyficznym dla konkretnej instytucji, wymagającym poznania, zrozumienia i charakteru uczestnictwa. To zespół pewnych szans, przywilejów (korzyści), praw, przyjętych systemów wartości, ale i pojawiającej się struktury władzy. Nie jest wypadkową indywidualnych konstruujących się kultur zbiorowości – powstaje na granicy napięcia pomiędzy tym, czego oczekuje społeczeństwo a tym co jest potrzebne uczniowi.

Kultura szkoły oferuje uczniom nowe możliwości, szanse na rozwój, kreowanie tożsamości, pozwala wymieniać indywidualne zasoby (talenty, wiedzę, przekonania) na symboliczne oznaki prestiżu, statusu (przyjmowanie określonych pozycji w grupie, zdobywanie ocen), ale przez swój instytucjonalny charakter jest źródłem władzy, nadając poszczególnym osobom pozycje, zadania oraz prawa. Odnosi się do akceptowania i otaczania należytych (kulturowo uprawomocnionych) szacunkiem osób sprawujących w instytucji władzę mogącą przejawiać się w formie narzucania osobistych czy społecznych kultur, norm oraz wartości (2006, s. 50).

Autor postuluje o zweryfikowanie kultury szkoły i przyjęcia systemu wartości opierającego się na: wspólnotowości, rozbudzaniu świadomości, budowaniu tożsamości, równowadze. Poznanie charakteru kultury szkoły, jak również jej zmiana zachodzi w drodze narracji, która także umożliwia konstruowanie tożsamości ucznia i odnalezienie się w kulturowych labiryntach. Zagadnienie w psychokulturowej koncepcji edukacji jest

nadorganiczne, konstruuje się w symbolicznym systemie, który dostarcza poszczególnym członkom instytucji pewnych kategorii umożliwiających organizację i tworzenie wymiarów jej funkcjonowania (2006, s. 67-68).

Socjologiczne ujęcia kultury natomiast, nie tylko umożliwiają poznanie jej wielowymiarowości odnoszącej się do m. in. humanistycznego oraz społecznego wymiaru (por. Szczepański, 1979, s. 78), procesualności, pokoleniowej transmisyjności (Czarnowski, 1982), stratyfikacji społecznej (Bendixen, 2001, s. 11), ale i akcentują rolę instytucji społecznych jako miejsca wytarzania, podtrzymywania, przekazywania określonych wzorców kulturowych (Burszta, 1998, s. 43).

Szkoła niewątpliwie należy do instytucji, które dynamicznie wytwarzają kultury pozostające w relacji do zmiany społecznej, jak i indywidualnych kultur zaangażowanych w organizację jednostek. Choć zagadnienie jest wieloaspektowym zjawiskiem, „metaforycznie symbolizującym jawne i ukryte prawa, wartości, obowiązki, rytuały, itp., umożliwia to jednak badaczowi odkrycie charakteru jej funkcji w odniesieniu do regulacji (tworzenia swego kodeksu zachowania), sposobów interpretowania zjawisk występujących w rzeczywistości oraz wyboru odpowiednich narzędzi (Kawecki, 2003).

„Szkoła jest miejscem, w którym dochodzi do interkulturowego spotkania, gdzie zachodzą kluczowe procesy kulturowe, formują się nowe zjawiska i tożsamości, jak też ujawnia się stopień, w jakim kulturowa różnorodność kształtuje rzeczywistość” (Drozdowicz, 2019, s. 9). Niewątpliwie instytucja szkolna to instytucja kulturowa (Illich, 2010), w której może funkcjonować narzucanie oraz utrwalanie dominujących wzorców postępowania, reguł, wartości, egzemplifikujących się w rytuałach posłuszeństwa i istnienia władzy (Foucault, 2009). Pojawienie się kategorii związanych z dominacją, przemocą pozwala w prowadzonych rozważaniach skoncentrować się na Goffmanowskim modelu instytucji totalnych (Goffman, 2011). Taka perspektywa wymaga jednak zrekonstruowania pojęcia „kultury totalnej” oraz „kultury totalnej szkoły”. Dokładne badanie miejsca (szkoły) pociąga za sobą nie tylko odkrycie jego kulturowości, jak i wyjście poza schemat – opuszczenie kontekstu, otwarcie nowych przestrzeni oraz pozyskanie świadomości na temat ulokowania w określonych przestrzeniach (White, 2017, s. 20;57;108). Właśnie sięgnięcie po kulturę totalną w studium antropologiczno-pedagogicznym nad szkołą jest szukaniem umiejscowienia.

Choć E. Goffman wyróżnia pięć typów instytucji totalnych różniących się między sobą charakterem pełnionej funkcji w społeczeństwie oraz stopniem organizacji, pozwala sobie zastrzec, iż żaden z jego opisów „światów idealnych” nie występuje w czystej postaci

w rzeczywistości (2011, s. 15). Instytucję totalną traktuje jako hybrydę społeczną, lokując ją pomiędzy wspólnotą mieszkaniową a formalną organizacją (2011, s. 22). Obfitość tematów odnoszących się m. in. do relacji i charakteru interakcji panujących w organizacji, ładu interakcyjnego, przywilejów, modeli władzy oraz przemocy, społecznej kontroli, poruszanych w pracy Goffmana w przeszłości miało na celu uchwycenie typu idealnego instytucji totalnej, dziś stanowi natomiast przedmiot krytyki (Połuszyński, 2017). Równocześnie jednak to bogaty materiał interpretacyjny. Zidentyfikowanie kultury totalnej instytucji, którą E. Goffman uważał za nieistotną, koncentrując się głównie na istnieniu napięcia wytwarzanego przez kulturę instytucji pomiędzy środowiskiem jednostki, w której dotychczas funkcjonowała a instytucją wiąże się z zdiagnozowaniem tego, co specyficzne i (nie)powtarzalne.

W książce *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych* autor wyróżnia cechy szczególne dla tego typu instytucji, które dotyczą podejmowanych przez człowieka codziennych czynności wykonywanych równocześnie w:

- określonym miejscu i pod nadzorem tych samych przełożonych (personel);
- większej grupie społecznej, gdzie każdy z członków (pensjonariuszy) traktowany jest jednakowo i posiada identyczne obowiązki;
- sekwencyjnym układzie oznaczającym realizację obowiązkowego planu działania wyznaczonego przez zestaw reguł, zasad urzeczywistniających formalny cel instytucji i strzeżonych przez powołane kierownictwo (Goffman, 2011, s. 16).

Instytucja totalna reprezentuje odmienny świat na podstawie zagospodarowania poszczególnym uczestnikom/członkom czasu i zainteresowań oraz stopnia symbolicznego odrodzenia od możliwości realizowania kontaktów społecznych z innymi podmiotami w świecie zewnętrznym. Próbując dokonać opisu „kultury totalnej” na podstawie zrekonstruowania Goffmanowskiej koncepcji instytucji totalnych, odniosłam się do następujących kategorii analitycznych charakterystycznych dla kultury instytucji⁸:

- treści kultury („Jakie założenia oraz ideologia są realizowane w instytucjach totalnych?”, „Co jest produktem/wytworem działań kulturowych?”);

⁸ Przytoczenie powyższych kategorii analitycznych jest wynikiem nawiązania do zgromadzonych przez B. Mikulę (2000) definicji kultury organizacji oraz kryteriów analizy kultury szkoły jako instytucji dokonanej przez I. Nowosad (2018, s. 49).

- istota kultury („Jakie wartości, normy (jawne, ukryte) występują w instytucjach totalnych?”);
- przekonań na temat jednostek („W jaki sposób funkcjonują ludzie”? „Co ich charakteryzuje”? „Jakie posiadają atrybuty”? „Jakie formy interakcji występują pomiędzy ludźmi?”).

W Goffmanowskiej koncepcji istotnymi cechami instytucji totalnych są: biurokratyczny styl zarządzania (wraz z autorytetem opartym na władzy i przymusowym planem dnia) oraz stworzenie poprzez proces dehumanizacji, wtórnego przystosowania Nowego Człowieka, myślącego i działającego zgodnie z narzuconymi przez system kategoriami (Baranowska, 2008, ss. 16-17).

Koegzystujące ze sobą grupy personelu i pensjonariuszy posiadają nieprzyjazny do siebie stosunek związany z asymetrycznością relacji, wynikającej z istnienia władzy instytucjonalnej (Goffman, 2011, ss. 17-18). Personel wobec pensjonariuszy posiada – dzięki uprawomocnieniu przez instytucję – prawa do kontrolowania, rządzenia, zmuszania, stosowania sankcji w obliczu odstąpienia od narzuconych zasad, pogwałcenia wolności osobistej (Gordon, 2010, s. 176), implikując wśród mieszkańców działania oporowe. Samo już istnienie autorytetu wiąże się z hierarchizacją pozycji (Rymkiewicz (red.), 2016, s. 7). W instytucji totalnej personel, przyjmując przewagę nad życiem społecznym (działaniem i emocjami) mieszkańców na podstawie przymusu czyni relacje uprawomocnione na władzy (Dziabała, 1973, s. 14). Hierarchiczność odnosi się nie tylko do relacji pomiędzy pensjonariuszami oraz personelem – w instytucjach totalnych występują również dystanse wewnątrzgrupowe. Personel placówki jest zarządzany w sposób formalny przez pracowników wyższego szczebla na podstawie odpowiednich regulaminów, przepisów. W grupie pensjonariuszy można także zauważyć różnice w statucie, które powstały wskutek nieformalnych działań i nie podlegają kontroli instytucji (Goffman, 2011).

W instytucji totalnej pensjonariusze w oparciu o regulaminy posiadają narzucony plan dnia, w którym realizują przymusowo poszczególne czynności w precyzyjnie określonym rytmie, podlegającym cykliczności oraz kontroli. Ściśle wyznaczony harmonogram odnosi się do konieczności zatracenia równowagi pomiędzy indywidualnymi oczekiwaniami, celami mieszkańców, potrzebami a celami instytucji. Kontrola narzucanych czynności nieustannie wiąże się z wymierzaniem kar za niemożność osiągnięcia satysfakcjonujących efektów w opinii personelu (2011, ss. 48-50). Człowiek w instytucji totalnej zostaje odcięty nie tylko od fizycznego, zewnętrznego środowiska, ale i również od dotychczasowej własnej biografii,

pamięci oraz tożsamości. Wszystkie praktyki dehumanizacji, „zubożenia Ja” (2011, s. 28) mają na celu odebranie możliwości realizowania wielu ról społecznych, blokując tym samym elastyczność zachowania i eksplorowanie różnorodnych norm kulturowych (Turner, 1994, s. 232). Oficjalnym celem instytucji jest ukształtowanie mieszkańców do wzorców idealnych, z którymi utożsamia się dana placówka (Goffman, 2011, s. 79).

Istota kultury odzwierciedlająca się w wartościach i normach (jawnych oraz ukrytych) kultury totalnej przede wszystkim odnosi się do ograniczenia wolności oraz wykorzystywania narzędzi dyscyplinujących. Już w pierwszych opisach cech instytucji totalnych otrzymujemy przekaz dotyczący wartości oraz praw związanych z wolnością i intymnością/prywatnością jednostki, które zostają jej zabrane w momencie pierwszego spotkania z instytucją (2011, ss. 16-17). Ograniczenia dotyczą nie tylko funkcjonowania pod nadzorem, ale i konieczności podporządkowania wyznaczonemu przez instytucję planie dnia. Człowiekowi zostaje odebrana samodzielność decydowania o własnej niezależności wobec przyjęcia kultury. Fenomen wolności nie może urzeczywistniać się w spontaniczności działań, samodzielnych inicjatywach (Ingarden, 1989, s. 234), kiedy to człowiek zostaje „obdarty” z intymnej strefy, oznaczającej nie tylko prywatność, ale i chęć posiadania obszaru tajemnicy. Zniewolenie to odebranie indywidualnej władzy nad własnym ciałem, zachowaniem i myśleniem. Sytuacja zamknięcia, fizycznego i symbolicznego oddzielenia przejawia się w zaprzestaniu praktyk tożsamy dla pierwotnego środowiska i prowadzi do dyskulturacji. Ma ona na celu czasowe wygaszenie umiejętności, predyspozycji, które umożliwiają adaptację do zmian zachodzących w społeczeństwie (Goffman, 2011, s. 23). Mieszkaniec instytucji musi stale funkcjonować w (zunifikowanej) grupie społecznej i być transparentny wobec przełożonych – korespondencja pensjonariuszy jest cenzurowana, odwiedziny podlegają kontrolowanej obserwacji (2011, s. 40). Jednostki nie mogą sprzeciwiać się wykonywaniu działań ani poddawać w wątpliwość ich sensu. Jeśli mieszkańcy instytucji przejawiają niezgodę wobec internalizacji narzuconych norm (testy posłuszeństwa) podlegają karom do momentu uzyskania całkowitej uległości (2011, s. 26). Zobowiązani są do informowania i uzyskiwania zgody dotyczących najbardziej prozaicznych potrzeb fizjologicznych, jak pójście do toalety (2011, s. 49). Posłuszeństwo przejawia się w zachowaniu odpowiednich praktyk komunikowania się (posługiwanie się odpowiednim tonem głosu) w obliczu dystansu wyznaczonego przez strukturę władzy (2011, s. 18).

Mieszkańcy postrzegani są przez pryzmat wykonywania narzuconych zadań. Utrata podmiotowości („zubożenie Ja”) następuje stopniowo od samego początku wraz z odebraniem

imienia i nazwiska oraz prawa do własności (2011, s. 28). Uprzedmiotowienie dokonuje się poprzez język, który wykorzystywany jest przez personel do poniżania, odbierania godności ludzkiej oraz zunifikowanie stroju i wyglądu (odebranie jednostce „odmienności”) (2011, ss. 30-31). Ludzie w instytucji postrzegani są przez personel jako produkty oraz przedmioty, a odebranie im prawa do własności oraz odmienności fizycznej umożliwia sprawniejsze zarządzanie (2011, s. 80, 82-85, 97).

Ograniczenie wolności wiąże się również z procesem kontrolowania. W kulturze instytucji totalnej normą jest monitorowanie przestrzeni, informacji, mowy i ciała. W celu lepszego zarządzania jednostką w instytucji i nadzoru nad jej podporządkowaniem się stosuje się ograniczenie liczby osób izolowanych – w myśl zasady o efektywnym kontrolowaniu mniejszych grup (2011, s. 17). Przestrzeń wymaga kontroli, ponieważ modeluje, a także charakteryzuje rodzaj podejmowanych przez pensjonariuszy i personel aktywności. E. Goffman wyróżnia trzy rodzaje przestrzeni: „nadzorowaną” – w której mieszkańcy realizują narzucone przez instytucje normy; zabronioną, wydzieloną, ograniczoną – niedostępną lub ograniczoną poprzez niemożność samodzielnego przebywania jednostek; „wolną” – wyzwoloną spod rygoru restrykcji, nadzoru, opartą na możliwości pielęgnowania „własności” indywidualnych czy grupowych (2011, ss. 219-226). W instytucjach totalnych istnieje monitorowanie przepływu informacji do pracowników wyższego szczebla. (Roz)mowa podlega ograniczeniom, a także stanowi obszar tajemniczości, zwłaszcza w odniesieniu do losów poszczególnych mieszkańców oraz do przyszłych działań (2011, s. 19). Z powyższym procesem wiąże się zwiększenie dostępu personelu do informacji o osobistych, intymnych obszarach życia pensjonariuszy (2011, s. 161).

Instytucje totalne panują nad ciałem i mową mieszkańców przez konieczność przyjmowania określonych pozycji ciała oraz zabraniać dotychczasowych praktyk charakterystycznych dla świata zewnętrznego. To niemożność spontanicznej wypowiedzi i ruchu – co niewątpliwie jest przejawem namiastki wolności. W instytucji totalnej nie ma przestrzeni na własną twórczość, ekspresję. Mówienie ma często charakter retoryczny – jest niuanssem, przyzwyczajeniem, a może i przejawem taktu. To co istotne dla personelu, to skoncentrowanie się na fizycznym aspekcie zadania, na produkcji narzuconych działań. Kontrolowaniu podlega sposób ubierania się, poruszania (2011, s. 49, 53).

Z procesem degradacji osobowości wiąże się kreowanie sytuacji dostarczającej mieszkańcom poczucia niebezpieczeństwa i lęku związanego z atakiem na ciało: „(...) Bicie, terapia wstrząsowa, zabiegi chirurgiczne (...) mogą utwierdzać wielu pensjonariuszy, że

znaleźli się w sytuacji, która nie zapewnia im nietykalności fizycznej” (2011, s. 30). Funkcjonują więc w oparciu o napięcie związane z nieprzewidywalnością ochrony swego ciała, które okazuje się być kontrolowane przez władzę. Nie tylko władza (personel) podtrzymuje niebezpieczeństwo związane z uszkodzeniem ciała. Także pozostali mieszkańcy mogą „wymuszać” kontakty interpersonalne w sposób siłowy (gwałt) (2011, s. 36). Lęk towarzyszy pensjonariuszom wobec ewentualnego złamania zasad i związanych z tym konsekwencji (2011, s. 50). Nierzadko w instytucjach totalnych dochodzi do skrócenia dystansu społecznego, a niekiedy odwrócenia ról pomiędzy personelem a mieszkańcami. Oddelegowanie (niewdzięcznych) obowiązków na pensjonariuszy wiąże się z odstąpieniem od sztywnego, sformalizowanego podziału, utrwalającego nierówności, co również ma miejsce w przypadku organizacji wydarzeń, spotkań pozwalających na celebrowanie wspólnotowości, solidarności, utożsamiania się z instytucją (2011, ss. 98-99). Wychodzenie/zacieranie ról odbywa się poprzez wprowadzenie rytuałów interakcyjnych w życie instytucji, które sprowadzają się do organizowania spotkań, wydawania gazetki, pielęgnowania tradycyjnych uroczystości, itp. oraz zwalniają personel z funkcji nadzorczej (2011, ss. 110-111). Każda instytucja totalna wymaga też od pensjonariuszy spontanicznego (ale i czasem warunkowego) okazywania szacunku, których odpowiednich form i zasad, pod groźbą określonych sankcji uczy personel (2011, s. 118).

Pozyskiwanie nagród, przywilejów, organizuje myślenie i zachowanie mieszkańców (2011, s. 58), co ma przybliżyć jednostkę do zinternalizowania norm charakterystycznych dla instytucji. System przywilejów stanowi przede wszystkim okazję do ponownego ukształtowania własnego „Ja” (2011, s. 66) przez oferowanie dóbr, wartości, do których jednostka miała pełny dostęp w zewnętrznym świecie.

Pensjonariusze instytucji totalnych podlegają penalizacji za złamanie narzuconych przez instytucje reguł, które dotyczą czasowego lub trwałego odstąpienia od przywilejów lub też zawieszenia prawa do otrzymywania nagród (2011, s. 58). W instytucji istnieje sformalizowany system nakazów i zakazów. Stanowią transparentny zakres norm, które wyznaczają granice funkcjonowania jednostki, jak i przedstawiają aprobowane zachowania. System zakazów i nakazów ma na celu wytworzenie „nowej tożsamości” mieszkańca (2011, s. 56). Pensjonariusze przychodzą do instytucji z całym swoim kulturowym światem, z pewnym wzorcem, który od tej pory będzie modyfikowany w kierunku wygaszenia umiejętności związanych z podążaniem za zmianą społeczną. Przekształcaniu będzie podlegać własne „Ja” jednostki (2011, ss. 22-24). Pensjonariusze są „materiałem”, który podlega

„obróbce” – przedmiotem oraz produktem działań, któremu jednocześnie należy zapewnić pewne standardy humanitarnej opieki, co jest charakterystyczne dla odpowiedzialności jaką ponoszą instytucje totalne (2011, ss. 80-81). Żywe jest przekonanie o tym, że mieszkańców można obdarzyć zaufaniem, po przejściu etapu przystosowania się do posłusznego wypełniania czynności wyuczonych wskutek behawioralnego warunkowania (2011, s. 85). „Ujednolicenie” (socjalizacja wtórna) mieszkańców mające na celu wytworzenie typowego wzorca pensjonariusza ułatwia personelowi, identyfikującemu się z celami instytucji, kontrolowanie (2011, s. 90). Pojawia się instytucjonalne rozszczepienie dotyczące koncepcji natury ludzkiej, klasyfikujące zachowanie pensjonariuszy na dychotomiczne kategorie: dobre i złe związane z wypełnianiem lub oporowaniem instytucjonalnych założeń (2011, ss. 92-93). Mieszkańcy w trakcie pobytu w instytucji totalnej głównie żywią przekonania o zmarnowanym czasie, który należy nie tyle poddać refleksji, co „przeżyć, przecierpieć, wytrzymać” (2011, s. 73). Stracony czas głównie odnosi się do niemożności wykonywania rzeczy i posiadania wartości, do których dostęp w świecie zewnętrznym był dla jednostki nieograniczony oraz gwarantował ochronę stanu psychicznego (2011, ss. 74-75).

Powyższa rekonstrukcja odnosząca się do treści, istoty kultury, przekonań, narzędzi kultury totalnej stanowi tylko zasygnalizowanie najważniejszych w mojej ocenie kategorii, które pozwalają dostrzec zarówno dynamikę, wielowymiarowość, a także ulotność terminu. Kultura instytucji totalnych wiąże się z narzuceniem jednostkom systemu norm, wartości blokujących rozwinięcie tożsamości w kierunku jej decyzyjności i sprawstwa, akcentując wykorzenienie indywidualności. Wprowadzenie jednostki w świat instytucji totalnej odbywa się stopniowo – od zapoznania go z oficjalną kulturą instytucji (systemem norm, wartości, założeń, idei, itp.) kiedy to następuje degradacja jej dotychczasowej tożsamości poprzez uczenie się myślenia, czucia, zachowania w kategoriach narzucanych przez instytucje (pierwotne przystosowanie), po okres realizacji formalnych założeń i wtórnego zaadoptowania. To czas przystosowania się do otaczającego świata i wytwarzania z dostępnego jednostce materiału pochodzącego od uczestników współpartycypowanego życia i instytucji indywidualnego świata, osobistej kultury. Wyraża się w sposobie konstruowania wyobrażeń na temat swojego życia i w różnych sytuacjach. Indykatorem przejścia jednostki w fazę wtórnego przystosowania się staje się uświadomienie rodzące się u człowieka za pomocą komunikatów językowych (również w formie dialogu wewnętrznego) swojego bezradnego położenia, zabarwione silnymi stanami emocjonalnymi (2011, ss. 139-141). Istotne jest to, że kultura pozostając w relacji z umysłem (w tym i kultura totalna) rodzi się na granicy, w punkcie

napięcia pomiędzy polifonicznością indywidualnych kultur poszczególnych mieszkańców i pracowników a kultury instytucji. Sugeruje to różne jej postrzeganie, interpretowanie, a także kontestowanie – co dla jednych może stanowić źródło opresji odzwierciedlającej się w narzuconym planie i rytmowi dnia – dla drugich jest oznaką bezpieczeństwa opartego na przewidywalności. Wtórne przystosowanie jest efektem próby redukcji napięcia pomiędzy mikroświatem jednostki a oficjalną kulturą instytucji⁹, w którym ludzie na podstawie własnej aktywności poznawczej poszukują substytutów wartości, norm, przywilejów charakterystycznych dla pierwotnej kultury (2011, s. 167). To namiastka autonomii pozwalająca uchwycić indywidualny mikro świat człowieka wobec funkcjonowania pod oficjalnym nadzorem instytucji. Kultura instytucji totalnej odnosi się do zestawu norm, wartości, założeń (stwierdzających prawdziwy cel instytucji), przekonań, władzy oraz ograniczeń wynikających z procesu degradacji tożsamości. Jednocześnie jest również rekonstruowana przez jej uczestników, którzy na podstawie dotychczasowych wzorców kulturowych i świadomości mają możliwość poznania, doświadczenia oraz odczucia czy dana kultura ogranicza ich prawa do prezentowania siebie w narracji.

W jaki sposób będzie się wyrażać „totalna kultura szkoły”? Kultura szkoły jest trudna do opisu w kategoriach ilościowych, zwłaszcza przy uwzględnieniu indywidualnych kulturowych światów poszczególnych uczestników instytucji, których rolę akcentuje J. S. Bruner w swoim rozumieniu relacji kultury z umysłem” (2006, s. 22), a także E. Goffman, stawiając tezę o wniesieniu do instytucji „własnego wzorca kulturowego, wytworzonego przez środowisko domowe (2011, s. 15). O totalnej kulturze szkoły możemy mówić wtedy, kiedy jej ideologia, założenia, zespół norm, wartości (jawnych i ukrytych), praw, władzy, przekonań, idei (perspektywa instytucjonalna) będą ukierunkowane na blokowanie rozwoju tożsamości dziecka i nauczyciela związanego z przymusem podporządkowania się autorytetowi instytucji oraz osłabienie poczucia własnej wartości oraz sprawstwa. Istotne będzie postrzeganie ich jako produktu działań oraz instrumentu władzy, obecne w tworzonych przez nich znaczeniach

⁹ Mieszkańcy instytucji totalnych, poszukując „schronienia dla duszy” wykorzystywali różne techniki adaptacyjne, które miały na celu wytworzenie przekonania o zachowaniu własnego „Ja” wobec działań instytucji. W tym celu posługiwali się technikami opartymi na: buncie (przejawiającym się w agresywnej formie odmowy współpracowania z pracownikami instytucji), wycofaniu (odnoszącym się do ucieczki w swój świat wyobrażeń, pomijanie informacji i obrazów dochodzących z życia społecznego), zadomowieniu (niwelowaniu napięcia pomiędzy światem zewnętrznym a światem w instytucji, przystosowaniu się do życia w instytucji poprzez internalizację norm), konwersji (przyjęciu „rolu dobrego pensjonariusza”, uzyskując w ten sposób wiele swobód jednak przy maksymalnym podporządkowaniu się regulaminom), zimnej kalkulacji (wykorzystywaniu różnych technik w zależności od sytuacji i grupy społecznej) (Goffman, 1975, ss. 162-165).

dotyczących sposobności prezentowania siebie oraz swojego świata (perspektywa jednostkowa). Przyjmuję tutaj koncepcję dziecka – ucznia jako aktywnego podmiotu, konstruującego wiedzę w oparciu o relację z szeroko rozumianym światem (Bruner, 2006, s. 86; Wood, 2006, ss. 17-18), cechującego się (z)dziwieniem wobec zastanego stanu rzeczy (Arystoteles, 1983, s. 9), a także zdolnego do komunikowania swojego bycia w świecie i rozumienia siebie (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, ss. 35-47).

Kulturę totalną szkoły można rozumieć przez pryzmat sformalizowanego stylu zarządzania (w tym mocno hierarchicznego) pojawiającego się w uczniowskiej narracji. Nauczyciel występuje w roli nadzorcy, kontrolera, który swoją działalność zawodową ogranicza do przekazywania wiedzy i kontrolowania uczniów – decydując o tym, kiedy uczniowie mogą zabrać głos, w jakiej formie i treści, wykorzystując nadaną mu przez instytucję symboliczną władzę, w aspekcie karania za naruszenie reguł (Wagner, 2005, s. 37). Jego zadaniem jest nadzorowanie ucznia wobec realizowania jawnych i ukrytych zasad uwzględnionych w przepisach, regulaminach instytucji, które odzwierciedlają prawdziwe cele placówki. Nadzór sprowadza się do stosowania systemu oceniania, rozkładu zajęć czy stosowania donosicielstwa przez poszczególnych nauczycieli i uczniów (Buliński, 2002, s. 166). Oczywiście nie ma możliwości swobodnego przemieszczania się z jednej grupy do drugiej, hierarchiczność obowiązuje także nauczycieli, którzy mają nad sobą zwierzchników – dyrektorów, a ci z kolei również podlegają nadzorowi organu prowadzącego szkołę. Implikuje to istnienie tzw. drogi służbowej, określanej przez E. Goffmana kontrolowaniem przepływu informacji (2011, s. 19), nawiązującej do przekazywania wiadomości od najwyższego szczebla władzy po podwładnych i odwrotnie. Dziecko-uczeń postrzegane jest przez pryzmat materiału, którego „urabianie/modelowanie” (socjalizowanie wtórne) ma na celu odebranie wolności i kształtowanie posłuszeństwa, pokorności (Foucault, 2009, s. 131-155). Kultura totalna szkoły nie jest zainteresowana indywidualnością i niepowtarzalnością wymiarów kulturowego świata ucznia, jego predyspozycjami, tożsamością, biografią, lecz koncentruje się na zlecanych przez szkołę czynnościach oraz ich wykonaniu. Jej celem jest wytworzenie człowieka uległego, zewnątrzsterownego, posłuszenie wypełniającego zadania szkoły, która staje się „autopojetycznym projektem” (Głazewski, 2011, za: Luhmann, 2006, s. 416), nie przygotowując uczniów do nadążania za zmianami społecznymi.

„Modelowanie/ urabianie” w kulturze totalnej szkoły dziecka dokonuje się przez ustanowione i realizowane normy, wartości, kreujące rzeczywistość szkolną oraz odnoszące się do:

- ograniczenia jego wolności w poszczególnych aspektach;
- wygaszenia tożsamości budowanej na wzorcach kulturowych pierwotnego środowiska i dyscyplinowania.

Szczególnie ważne są przekonania dotyczące funkcjonowania jednostek w poszczególnych rolach wynikających ze specyfiki placówki.

Ograniczenie wolności ucznia nie tylko odnosi się do monitorowania jego funkcjonowania, ale i do realizacji narzuconego planu, organizującego czas w szkole, który charakteryzuje się cyklicznością oraz określeniem rytmu, tak aby każdy mógł wykonywać tę samą czynność w tym samym czasie, co sprzyja lepszej kontroli (Buliński, 2002, ss. 175-177). W szkole dziecko doświadcza fragmentaryzacji czasu na naukę (lekcje) i czas wolny (przerwy), co sygnalizowane jest przez dźwięk szkolnego dzwonka. Czas wolny uczniów nie oznacza jednak wolności od kontroli – pozostają nadal pod obserwacją oraz nadzorem nauczycieli¹⁰. Rzeczywistość szkolna jest zaplanowana, uporządkowana, monitorowana. Historycznie „(...) już sam budynek szkoły miał być aparatem nadzoru; pokoje rozmieszczano wzdłuż korytarza niczym ciąg małych cel; w regularnych odstępach znajdowały się pomieszczenia oficerów, aby „każdy tuzin elewów miał obok siebie z prawej i lewej strony oficera (...)” (Laulan, 1950, za: Foucault, 2009, s. 170¹¹). Dziecko w kulturze totalnej szkoły zostaje wtłoczone w przestrzeń klasy (w myśl zasady o efektywnym kontrolowaniu), z nauczycielem wymuszającym siedzenie w ławkach, chodzenie na wszystkie lekcje oraz przebywanie w grupie klasowej (Rokicki, 2011, s. 133). Przestrzeń w szkole, po której porusza się uczeń jest wydzielona, ściśle zaplanowana¹². Władza stosowana przez nauczycieli wiąże się z przymusem, co w relacji do dziecka oznacza

¹⁰ Do kontrolowania ucznia w trakcie przerw należy organizowanie przez szkołę dyżuru nauczycielskiego, podczas którego nauczyciele zostają zobligowani do nadzorowania zachowania ucznia i przestrzeni, w której przebywa, oficjalnie eliminując niebezpieczne dla zdrowia i życia działania – przykładowy zakres obowiązków nauczyciela podczas dyżurów odzwierciedla Regulamin Pełnienia Dyżurów w trakcie przerw międzylekcyjnych w Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. K. Wielkiego w Opocznie: https://sp2opoczno.pl/uploads/5ee3e6aa54567/pages/7/content/regulamin_dyzurow.pdf [dostęp 29.08.2020]

¹¹ Książka M. Foucaulta *Nadzorować i karać – narodziny więźnia*, należy potraktować jako dopełnienie studium opisu instytucji totalnych E. Goffmana, zwłaszcza w zakresie makrosocjologicznym, postrzegającego człowieka jako podporządkowanego dominującym ekonomicznym i kulturowym celom instytucji (władzy), co jest istotnym zabiegiem w obliczu opisywanego zagadnienia.

¹² Świadczyć mogą o tym zapisy w Regulaminach zachowania się uczniów podczas przerw międzylekcyjnych m.in. Szkoły Podstawowej w Jastrzębsku Starym : http://cloud8b.edupage.org/cloud/Regulamin_zachowania_sie_na_przerwach.pdf?z%3AkKArPZMbEYHiTev7Qpl1%2BYJpj0RvKb8vFcAawVrxIx9oo11N10RQl1qCIL%2BmudB7 oraz Szkoły Podstawowej nr 15 im. Polskich Olimpijczyków w Koninie: http://www.sp15.konin.pl/dokumenty/statut/zal_16.pdf [dostęp 30.08.2020].

atak na jego podmiotowość (Jarmoszko, 2013, s. 38) rozumianą również poprzez dążenie do unifikacji wyglądu zewnętrznego (Rokicki, 2011, s. 133). Do sprawowania władzy nauczyciele zapraszają poszczególnych uczniów nadając im role odnoszące się do wspomagania ich w zadaniach technicznych, formalnych (rozdawanie przyborów, materiałów do pisania, pomoc w nauce innym uczniom). Zachęcają także do nadzorowania, polegającego na zgłaszaniu uczniów, którzy zakłócają proces nauczania czy też swoim zachowaniem burzą porządek nadany przez instytucję (Foucault, 2003, s. 172-173). Ograniczenie wolności, które oferuje kultura totalna instytucji poprzez konstytuowanie się w dominacji i przemocy stanowi preludeum do stosowania przez dzieci zachowań oporowych (Bilińska-Suchanek, 2003, s. 68). Z jednej strony właśnie stanowią odpowiedź na represje ze strony szkoły, z drugiej są sposobem na zaakcentowanie wyniesionego z domu habitusu pierwotnego (Bourdieu, Passeron, 2011) i kapitału kulturowego (Znaniński, 1973). Zniwolenie charakteryzuje się koniecznością podporządkowania uczniowskiego ciała¹³, myśli oraz działań wobec poleceń nauczycieli.

Posłuszeństwo kształtowane jest za pomocą narzędzi dyscyplinujących, narzuconych przez instytucję, do których należą: wzbudzenie lęku, zachwianie poczucia bezpieczeństwa, system behawioralnych wzmocnień i kar oraz rytuały instytucjonalne. Kultura totalna szkoły posługuje się specyficznymi, rygorystycznymi przepisami, które u uczniów wywołują lęk wskutek ewentualnych konsekwencji za ich niezrealizowanie. Poczucie niebezpieczeństwa wiąże się z nieprzewidywalnością zachowań innych osób, rzeczywistym lub symbolicznym atakiem na wartości, przedmioty, ciało uczniów. Wzbudzenie lęku jest tutaj mechanizmem stabilizującym oraz reprodukującym porządek społeczny, istotnie wpływającym na postawy jednostek, które mogą charakteryzować się pokorą, uległością, akceptacją norm, celów instytucji, a także podporządkowaniem się władzy (Pawełczyk, 2019, ss. 40-42). Jest to narzędzie wywierania wpływu społecznego, budzące takie reakcje fizjologiczne, jak: pocenie się, zaczerwienienie, drżenie rąk, bicie serca (Harwas-Napierała, 1987, s. 27). To także kulturowy konstrukt „symbolicznej reprezentacji takiego stanu umysłu i emocji, dzięki któremu

¹³ Przykłady podporządkowania ciała systemowi władzy są obecne w foucaultowskiej analizie dyskursywnego ciała, które francuski filozof, socjolog postrzega jako zjawisko konstruowane przez społeczeństwo, ukazujące m.in. relację pomiędzy „ciałem a odbijającym się w nim efektami władzy” (Foucault 1980, s.58). W książce *Nadzorować i karać – narodziny więźnia* podaje przykład instrukcji posiadania właściwej postawy przy pisaniu, wypowiedzianej przez nauczyciela: „(...) mieć ciało wyprostowane, nieco przegięte i obrócone w lewo (...) lewa noga ma być nieco bardziej wysunięta pod stołem niż prawa (...). Prawe ramię musi być odsunięte od ciała na jakieś trzy palce (...)” (Foucault, 2009, s. 182).

jestemy przekonani, że znaleźliśmy się w sytuacji niezdefiniowanego zagrożenia” (Wilkinson, 2008, s. 858).

Wykorzystywanie gratyfikacji oraz sankcji (systemu kar i nagród) jest stałym elementem procesu korekcji oraz tresury, co nie tylko pozwala na poznanie uczniów (w kontekście ich skłonności czy podatności na karę lub nagrodę), ale i systemu wartości, celów, którymi kieruje się instytucja (Foucault, 2009, ss. 177-178). Rytuály szkolne rozpatrywane zarówno na poziomie formalnym i nieformalnym są także nieodzownym elementem wtórnej socjalizacji. Socjalizacja traktowana w relacji do kultury (Miller, 1981, s. 55), odnosi się do jej form funkcjonowania oraz wrastania. Wzajemnie uzupełniana przez proces wychowania generuje rodzenie się rozbieżności (wewnętrznych i zewnętrznych), co skutkuje kształtowaniem się osobowości dziecka. Zanurzenie w kulturowym świecie szkoły powoduje, iż uczeń przyjmuje określone interpretacje siebie oraz świata (por. Miller, 1981, s. 55). Rytuály jako składniki kultury umożliwiają kontrolę nad strachem i zmiennością, kontaktowanie z nadprzyrodzonymi, tajemniczymi siłami, wzniosłymi wartościami i formami oraz komunikowanie i podtrzymywanie więzi społecznych (Maisonneuve, 1995, za: Motyl, 2014, ss. 67-68). W wymiarze formalnym rytuały w kulturze totalnej szkoły sprowadzają się do celebracji świąt narzuconych przez instytucję, pozwalających na akcentowanie idei wspólnotowości, solidarności i identyfikacji z placówką (początek, zakończenie roku szkolnego, święto patrona szkoły, itp.). Są okazją do skrócenia dystansu społecznego pomiędzy kadrą szkoły a uczniami, jak umożliwiają odwrócenie ról (Rokicki, 2011, ss. 12-16). Pozwalają także na zdobycie wiedzy oraz umiejętności związanych z akceptowanym wzorcem zachowania się i uczestnictwa w złożonych społecznościach (por. Goffman, 2011, s. 45). Partycypacja w kulturze, w tym w kulturze totalnej szkoły, wymaga jednak zbudowania i urzeczywistnienia nowego świata, który konstruowany jest przez uczniów w odpowiedzi na to co zastane – na kulturowy świat szkoły, tworzony poprzez rytuały. Nieformalne rytuały mogą stanowić rozwiązanie dla pojawiającego się konfliktu „ja – świat” (nauczyciela, innego ucznia, instytucji). Mogą przybierać formę drugiego życia, w której uczniowie – zależnie od procesu wytwarzania indywidualnych znaczeń, posiadając dostęp (lub nie) do zrozumienia otaczającej kultury (wolności – czy przymusu), konstruują swój świat¹⁴.

¹⁴ Istnienie rozbieżności, napięcia pomiędzy kulturowym światem dziecka a kulturowym światem szkoły często niwelowane jest poprzez rytuały uczniowskiego oporu (mniej lub bardziej akceptowane), które pozwalają im na funkcjonowanie w zgodzie z dotychczasowymi standardami, posiadającymi oczyszczające działanie wobec kultury dominującej (por. Babicka-Wirkus 2014; 2015; McLaren 1991; 2015).

Przekonania uczniów są/mogą być¹⁵ tworzone na podstawie doświadczeń, wiedzy związanej z brakiem możliwości realizacji danej czynności czy osiągnięcia wartości, które dotychczas stanowiły część ich kultury. W kulturze totalnej szkoły istotne są także założenia uczniów do nauczycieli i pozostałej kadry placówki. Mogą być nasycone podejrzliwością, wrogością, niechęcią, co pozostaje w relacji z postrzeganiem ucznia jako produktu działań instytucji, pozbawionego autonomii. Zaufaniem obdarza się uczniów, którzy wrosli w kulturę szkoły – przystosowali się do posłusznego realizowania celów placówki.

W perspektywie instytucjonalnej (makro) totalność kultury szkoły odzwierciedla się w jej założeniach, normach, wartościach, sposobach sprawowania władzy, wzajemnych przekonaniach, które są narzucone z góry, nie podlegają oficjalnym negocjacjom, wypierając poszczególne indywidualne kultury uczniów, nauczycieli, rodziców. Kultura totalna szkoły nie jest otwarta na autonomię dziecka, na wykraczanie poza jego indywidualne predyspozycje¹⁶ w wyniku stosowania dozorów, katalogu zakazów oraz nakazów, przymusu i dominacji.

Zastosowanie elementów kontroli społecznej nie sprzyja przygotowaniu ucznia do podążania za zmianami społecznymi¹⁷, utwierdzając go w przekonaniu o stałości i prawdziwości oraz dominacji narzuconej kultury, rozgrywającej się w szkole. Konstruuje się głównie wokół działań zmierzających do: unifikacji dzieci, sprawnego ich zarządzania, bez potrzeby rozumienia myśli, zachowań, uczuć; ich (s)tworzenia – nierozwijania. Kultura totalna szkoły to rzeczywistość, która wymaga od zaangażowanych w niej jednostek przyjęcia określonych sposobów życia, ale i myślenia ukierunkowanego na instytucjonalnie narzucone oraz nienegocjowane interpretacje świata. Perspektywa natomiast mikro, egzemplifikująca się w wytwarzaniu, negocjowaniu znaczeń powstałych w wyniku zderzenia się z kulturą totalną szkoły będzie odnosiła się do podjęcia prób przez dziecko (z)rozumienia zewnętrznego świata i badania szans na prezentację indywidualnej kultury w odniesieniu do jego języka, sposobów zachowania się, przyjętych strategii (Wróblewski, 2014, s. 33).

¹⁵ Zdaniem J. S. Brunera bazę do tworzenia przekonań stanowi kultura, wiedza, doświadczenia jednostki oraz enaktywne, symboliczne i ikoniczne systemy reprezentacji (Bruner 1978, ss. 526-542).

¹⁶ Brak przygotowania dziecka do życia w zmiennej rzeczywistości (kulturze), która wymaga umiejętności dialogowania z światem i sobą analogicznie można porównać do symbolicznej izolacji od świata istniejącego na zewnątrz, za murami budynku szkoły.

1.3. Językowa transmisja kultury – pomiędzy enkulturacją a akulturacją?

Kultura nie tworzy się samoistnie. Zawsze jest efektem (produktem) działań podejmowanych przez człowieka, daną zbiorowość, poprzez które ludzie się porozumiewają oraz wyrażają, jednocześnie będąc przez kulturę kształtowanymi (Drożdż, 2014, s. 157). Wrastanie w kulturę rozpoczyna się od momentu urodzenia i trwa przez całe życie, aż do jego kres (Miller, 1981). „Stawanie się” członkiem danego społeczeństwa zachodzi w sposób nieświadomy lub świadomie zawsze na bazie uczenia się w ramach procesu enkulturacji. W antropologii kulturowej enkulturacja jest niezbywalnym czynnikiem wobec kształtowania się człowieka oraz istnienia systemów kulturowych odzwierciedlających się w symbolach, wartościach, które są przez jednostki zinternalizowane. Charakterystyczne dla procesu jest również to, iż przebiega ona różnie w zależności od kultury, wieku i jest zjawiskiem ponadczasowym oraz uniwersalnym. Jest częścią każdego ludzkiego doświadczenia, ściśle osadzonego w określone ramy społeczno-kulturowe (Drozdowicz, 2019, ss. 35-36). To, co stanowi istotę omawianego procesu sprowadza się do uczenia i poznawania przez człowieka odpowiednich dla danych sytuacji zachowań oraz (z)rozumienia działań podejmowanych przez innych (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 59). Kontaktowanie się człowieka z inną rzeczywistością kulturową niż jego własna, sprawia, że odmienną kulturę spostrzega przez pryzmat pewnych deformacji, które są pokłosem rodzimego systemu kulturowego (Burszta, 2004, ss. 19-20). Enkulturação odbywa się za pomocą języka i myślenia (Bruner, 2006, ss. 244-248), co zapewnia ciągłość kulturową, ale i budzi wiele napięć. „W głównej mierze to poprzez narracje konstruujemy wersję nas samych w świecie i to właśnie poprzez narracje kultura dostarcza swoim uczestnikom modeli tożsamości i sprawstwa” (2006, s. 9). Poprzez język rozumiemy otaczający nas świat, siebie, ponieważ każde zrozumienie związane jest z językiem (Gadamer, 2004, s. 535). Wrastanie w kulturę w pierwszym momencie przebiega nieświadomie, w środowisku rodzinnym, często poprzez tzw. wpajanie wiedzy ukrytej odnoszącej się do określonych norm, postaw, umiejętności w drodze wychowania. Następnie jednostka konfrontując się ze zbiorowościami poza rodziną (szkołą, grupami rówieśniczymi, itp.) wchodzi w kolejny etap enkulturacji wtórnej, gdzie spotyka się z możliwością przewartościowania dotychczasowych wzorców. Interesującym zagadnieniem, ze względu na podejmowany w dysertacji temat, jest odzwierciedlanie kultury szkoły w procesie enkulturacji i/lub akulturacji dziecka wobec podejmowanej przez niego aktywności poznawczej, behawioralnej i emocjonalnej do występujących podobieństw oraz różnic kulturowych. Rozważania dotyczące procesów wrastania i nabywania kultury,

charakterystycznych dla obszarów badań antropologicznych podejmują nie tylko ze względu na akcentowanie kultury szkoły, ale przede wszystkim dziecko traktuję jako kulturowy konstrukt (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2008, ss. 35-47), powstający w relacji do kultury domu rodzinnego oraz szkoły.

W psychokulturowej koncepcji edukacji J. S. Bruner (2006, ss. 119-120), akcentuje potrzebę umożliwienia dziecku wejścia w kulturę szkoły, zapoznania się z jej charakterem oraz wzorami zachowania. W zrekonstruowanej teorii psychokulturowego podejścia do edukacji w przestrzeni szkoły istotne jest, jak: nauczyciele, uczniowie, rodzice i inne osoby zaangażowane w proces edukacyjny definiują przedmioty, działania, znaki, zdarzenia, itp., wytarzając poszczególne znaczenia w oparciu o wzajemną komunikację, odpowiedzialną za tworzenia nowych reprezentacji świata. Zwraca również uwagę na konieczność rozwijania u dzieci świadomości związanej z rozumieniem ich działania, sposobu jego wyrażania oraz celów w nawiązaniu do doświadczania kulturowej wzajemności. „Szkoła jest tu miejscem, w którym dochodzi do interkulturowego spotkania, gdzie zachodzą kluczowe procesy kulturowe, formują się nowe zjawiska i tożsamości, jak też ujawnia się stopień, w jakim kulturowa różnorodność kształtuje rzeczywistość. (...) [To miejsce, w którym] (...) wyraźnie zaakcentowana kwestia kulturowej heterogeniczności zostaje nierzadko wpleciona w szkolne praktyki, realizowane w równym stopniu przez uczniów, co przez inne osoby zaangażowane w system” (Drozdowicz, 2019, s. 9).

Wchodzenie w kulturę szkoły to etap wtórnej enkulturacji dla dziecka, w której dochodzi do konfrontacji nabytych umiejętności, zdobytej wiedzy, doświadczeń, predyspozycji językowych wyniesionych z środowiska rodzinnego z „kulturową heterogenicznością”. W tej sytuacji jednostka uczy się nierzadko nowych wzorców zachowań oraz interpretacji działań nauczycieli, dyrekcji, innych uczniów, pozostałych pracowników niepedagogicznych czy rodziców kolegów i koleżanek z klasy szkolnej. Enkulturation, w przeciwieństwie do socjalizacji, definiowanej przez rzeczywiste działania oraz mechanizmy umożliwiające jednostce (dziecku) uczenie się zasad i norm charakterystycznych dla danego środowiska oraz kultury, odnosi się do jej produktów – wewnętrznych oraz psychologicznych elementów kultur, które zostają zinternalizowane (Matsumoto, Juang, 2007, s. 171). Efektem procesu jest więc nabywanie kompetencji kulturowych umożliwiających skuteczne porozumiewanie się, zachowanie się w określonym środowisku, przejawiających się w zgromadzonej wiedzy i umiejętnościach zdobytych w ramach doświadczeń (por. Davis, 1997). Dziecko, zapoznając się z kulturą szkoły, ma do dyspozycji narzędzia kulturowe, w które „zostało wyposażone”

przez kulturę rodziny, w której przyszło na świat. „Kulturowy bagaż” dziecka (jednostek) odzwierciedla się w psychologicznych kompetencjach dotyczących myślenia, posługiwania się językiem, odczytywania oraz rozumienia symboli, pojęć, jak i dostępnie do książek, sprzętu informatycznego czy innych materialnych zasobów edukacyjnych (Filipiak, 2011, s. 62). Narzędzia kulturowe, którymi dziecko dysponuje mogą więc umożliwiać lub nie (nie)odczytywanie zastanych symbolów, informacji czy kodów kultury szkoły i ich rozumienie. Posługiwanie się nimi jest zależne od form tworzenia znaczeń w danej kulturze oraz barier lub szans, które stwarza dziecku szkoła do zapoznania się z jej kulturą (Bruner, 2006, ss. 32-34; 45-47).

J. S. Bruner, podkreślając relacje kultury z umysłem, zwraca uwagę na ograniczenia wynikające z różnic w interpretacji świata zależnych od kultury, językowych predyspozycji (zasada ograniczeń), przez które jednostka kształtuje swoje myśli oraz porozumiewa się i akcentuje rolę (nie)wrodzonych zdolności (zasada instrumentalizmu) (2006, ss. 32-35, 37). W koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina język jest nośnikiem kultury oraz narzędziem przyczyniającym się do jej powstania, podtrzymania oraz przeobrażania. To dzięki komunikowaniu się przy pomocy określonych kodów językowych następuje transmitowanie kultury (Bernstein, 1971, s. 171, 191). Kod językowy „jest zasadą regulatywną przyswajaną niejawnie, która selekcionuje i integruje: a) istotne znaczenia (znaczenia)/ b) formy ich realizacji (realizacje)/ c) tworzenie kontekstów (konteksty)” (Bernstein, 1986, s. 8). Autor zwraca uwagę na powiązania pomiędzy znaczeniami, realizacją oraz kontekstem – w odniesieniu do odczytywania znaczeń kodowanych przez język. Rozumienie kontekstu warunkowane jest kulturą z jakiej wywodzi się jednostka. Za pomocą poszczególnych kodów (ograniczonego i rozwiniętego) człowiek komunikuje się ze światem, ale również przez ich pryzmat myśli, rozumie, interpretuje świat, co pozwala mu na dostęp do wiedzy, kontroli oraz władzy. Wyróżnione przez B. Bernsteina kody – rozwinięty i ograniczony, które różnią się jakością aparatu poznawczego konstruującego się w języku są odpowiedzialne za umacnianie nierówności społecznych przez szkołę. Mianowicie, dziecko posługujące się ograniczonym kodem, wypracowanym w efekcie pierwotnej socjalizacji przez środowisko nieuprzywilejowane, stosuje w komunikacji potoczny język, opierający się na powtarzających się symbolach oraz stereotypach, charakterystycznych dla rodzimego środowiska, wspierany przez gesty, mimikę. Kod ograniczony przejawia się w trudnościach w organizacji złożonych procesów poznawczych, jak: rozumienie, tworzenie pojęć, abstrahowanie, rozwiązywanie problemów. Dziecko posługujące się kodem ograniczonym ma problemy w rozumieniu języka,

którym operuje szkoła, oczekując również tego samego od zaangażowanych w proces edukacyjny jednostek. Kodem rozwiniętym natomiast władają dzieci pochodzące z rodzin społecznie uprzywilejowanych, zdolne do komunikowania się w sposób pełny ekspresji, stosowania logicznych argumentacji czy urozmaiconego słownictwa. Posiadają zdolność do rozumienia treści oferowanych przez szkołę (narzucającą przez pryzmat swej władzy, własną kulturę), co pozwala finalnie na osiągnięcie sukcesów i w przyszłości odtworzenia miejsca w strukturze społecznej, co jest charakterystyczne dla dzieci z rodzin nieuprzywilejowanych (Bernstein, 1990, s. 220).

Kod komunikacyjny jest więc nośnikiem kultury, wytwarza w umyśle dziecka orientacje na określone wartości, relacje, które są istotne dla jego środowiska pochodzenia. Mogą być zupełnie odmienne od tych, które propaguje dana szkoła (Bernstein, 1980a, s. 558). Do konfrontacji kultur dziecka i kultury szkoły dochodzi na poziomie języka, który organizuje poznanie oraz myślenie (por. Filipiak, 2007, ss. 5-6). Dziecko, spotykając się z kulturą szkoły, aby w niej funkcjonować potrzebuje jej zrozumienia, nauczenia się komunikowania tym samym kodem, co u J. S. Brunera jest tożsame z konstruowaniem znaczeń w toku narracji, negocjacji i współpracy, ponieważ nie wszystkie kategorie kultury preferowane przez szkołę są dla niego oczywiste. Wraz z posługiwaniem się językiem, dziecko wnosi w przestrzeń szkolną informacje dotyczące tego, jak interpretuje, objaśnia świat i co dla niego jest powinnością, wartością, nakazem (por. Meighan, 1993, s. 161). Transmisja kultury odbywa się za pomocą mowy – dziecko, kontaktując się z nauczycielem, szkolną grupą rówieśniczą doświadcza kulturowych kontekstów, które pozwalają mu (re)konstruowanie wiedzy o sobie i świecie (Filiapiak, 2008, s. 95). Pedagogiczny wymiar powyższych rozważań zwraca się ku relacji kultury szkoły i kultury dziecka. Pozwala na badanie: czy w danej kulturze szkoły występuje aspekt wartościowania kultury – odnoszący się do stawiania kultury szkoły jako (nie)dominującej; procedur i technik rozumienia świata propagowanych przez szkołę i dziecko; implikacji wzrastania w kulturze szkoły na tożsamość dziecka – ucznia oraz członka danej społeczności; sposobów rozumienia przez jednostkę kulturowego świata szkoły; roli poszczególnych dorosłych (nauczycieli, rodziców) w (nie)wspomaganiu dziecka w kształtowaniu rozumienia poszczególnych jawnych oraz ukrytych praktyk kulturowych. Oczywiście powyższe refleksje nie wyczerpują zagadnienia, stanowią jedynie orientacje ważne w aspekcie interpretacji materiału badawczego.

W kontekście językowych (kulturowych) różnic pomiędzy dzieckiem a szkołą ważnym aspektem jest podejmowanie wzajemnych narracji (nauczyciel-uczeń), dzięki którym

nauczyciel pomaga zrozumieć społeczne i symboliczne aspekty kultury ucznia (por. Bruner, 2006, s. 64; Klus-Stańska, 2002, s. 90; Nowak-Dziemianowicz, 2013). To w języku dziecka odbija się świat internalizowanych wartości, norm, wzorców zachowań kultury własnej oraz kultury szkoły, to też język, który informuje nas o procesie wychowania (Polak, 2007, s. 175). Na drodze biograficznych doświadczeń edukacyjnych ucznia podczas wchodzenia w kulturę szkoły nierzadko istnieje konieczność konfrontowania się z różnicą kulturową wobec wartości, myślenia, rytuałów, symboli. Niezwykle istotne są różnice dotyczące wartości, które uważane są za jądro kultury, wspomagające dokonywanie wyborów, a przyswajane przez dziecko do dziesiątego roku życia (Rosa, 2009, s. 93). Dziecko w „gąszczu kulturowych” (odmiennych) znaczeń podejmuje wysiłki (nieradko emocjonalne) w celu gromadzenia wiedzy, umiejętności, kompetencji oraz (nie)stwarzania modeli radzenia sobie w interakcjach społecznych i wzorców (nie) skutecznych działań (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 60). Szkoła może (nie)umożliwić dziecku zakorzenienie się w jej kulturze oraz (nie)zdobycie szczególnego miejsca w jej społeczności (wychodzenie poza wrodzone umiejętności), (nie)oswoić je z napięciami powstałymi wskutek konfrontacji pomiędzy kulturą szkoły a kulturą rodziny. Instytucja otrzymuje także sposobność do (nie)rozbudzania nowych perspektyw i wartości kulturowo odmiennych wobec kultury rodzinnej, istotnej dla rozwoju ich tożsamości. Z drugiej jednak strony aktywność własna dziecka, zdolność do samorealizacji pozwala na (nie)wytwarzanie społecznie akceptowanych produktów kultury, składających się na nową jakość społeczeństwa (por. Ogrodzka-Mazur, 2010, ss. 20-12).

Kultura szkoły może stanowić szansę i okazję wobec (nie)wrodzonych predyspozycji dzieci, jak i (nie)dostrzegania kulturowych ograniczeń w aspekcie budowania tożsamości. Uczniowie mogą różnić się między sobą repertuarem wrodzonych talentów, umiejętności tożsamyh z posługiwaniem się kulturowym zestawem narzędzi – myśleniem, wytwarzaniem znaczeń, odczytywaniem symboli (Bruner, 2006, ss. 45-46). W teorii reprodukcji kulturowej, Pierre Bourdieu, wykorzystując pojęcia „pola”, „habitusu” oraz „kapitału” pozwala postrzegać szkołę jako przestrzeń („pole”) do definiowania przez nauczycieli, uczniów oraz rodziców („agensy” – członkowie „pola”) sytuacji szkolnej (poprzez „illusio” oraz „gry”), w której przyjmują pewne sposoby działania, myślenia, wyniesione z pierwotnego środowiska

(„habitus”). Wykorzystują też posiadane „kapitały”¹⁸ (ekonomiczne, kulturowe, społeczne, symboliczne) pozwalające na osiągnięcie określonych zysków (por. Bourdieu, 2008, ss. 73-77; Murphy, 2013, ss. 125-127). Dla prowadzonych rozważań związanych z kulturami poszczególnych partnerów zaangażowanych w edukację, kluczowe są związki jednostki z „habitusem” oraz aspekt przyjmowania określonej pozycji w klasie szkolnej. „Habitus” odnosi się do internalizacji określonych cech, umiejętności, kompetencji, które są trwałymi dyspozycjami wobec reguł działania, myślenia czy sposobów interpretowania świata. Umożliwia także automatyczne reagowanie na konkretne sytuacje, zachowując pozory świadomego działania. Nie jest jednak zbiorem sztywnych wzorców zachowań, pozwalającym na wprowadzanie modyfikacji związanych z rozumieniem świata (por. Bourdieu, 2009, s. 34, 118; Kłoskowska, 2006, ss. 14-15). „Habitus” dziecka, nauczyciela, rodzica określa w tym przypadku postrzeganie poszczególnych aspektów kultury danej szkoły, a także pozwala na korzystanie z jej wartości, wzorców postępowania, norm, itp. Z jednej strony „habitus” ogranicza predyspozycje dziecka, ponieważ będąc rodzajem systemu odtwarzającego praktyki tkwiące w kulturze pierwotnej determinuje na przykład wybór drogi kształcenia, która wyrasta z tradycji czy zapotrzebowania danej kultury. Z drugiej, podlega nieustannym transformacjom umożliwiającym dziecku dokonanie zmiany w kierunku świadomego rozwijania własnych potencjałów. Dana kultura szkoły, posługując się również teorią reprodukcji kulturowej, wymaga od uczniów określonego wzorca zachowania i języka w klasie szkolnej („kulturowy kapitał”, „etos”), a także rozpoznania swojego miejsca w przestrzeni szkoły, charakterystycznego dla pozycji, którą zajmuje rodzina dziecka (Bourdieu, Passeron, 2011, s. 112). Ponadto szkoły tworzą tzw. „rynki wyróżnień”, w ramach, których uczniowie wymieniają poszczególne formy kapitału na uznawane „wyróżniki”, takie jak: szacunek, wsparcie, tożsamość, czyniąc ze swoich działań prototyp późniejszych zachowań w społeczeństwie („habitus”) (Bourdieu, 1991; Bruner, 2006, ss. 116-117).

¹⁸ Kapitał w teorii Pierre’a Bourdieu to zasoby, które posiadają poszczególni agenci, i o które również rywalizują w danych polach. Pojęcie kapitału symbolicznego odnosi się do możliwości, szans, predyspozycji pozwalających na osiągnięcie sukcesu oraz zawiera następujące składowe: kapitał ekonomiczny (związany z zasobami finansowymi), kapitał kulturowy (łączy się z posiadaną wiedzą i umiejętnościami), kapitał społeczny (odnoszący się do kapitału kulturowego i ekonomicznego wynikającego z przynależności do danej warstwy społecznej i sieci kontaktów społecznych (por. Bourdieu, 2002, ss. 17-24; Ziółkowski, 1989, ss. 9-12).

Dla implikacji pedagogicznych istotne będzie dostrzeżenie jakie rozumienie kultura szkoły proponuje uczniom wobec ich działań związanych z pozyskiwaniem „wyróżnień”, odzwierciedlających się w praktykowaniu określonych modeli zachowań.

Proces enkulturacji wtórnej, rozwijając koncepcję psychokulturowego podejścia do edukacji, wymaga wprowadzenia dziecka w kulturę szkoły, rozbudzając w nim refleksję związaną z uczestnictwem w jej poszczególnych aspektach oraz świadomość dotyczącą jego zachowania do uzyskiwania ważnych wartości. Nabycie kulturowych kompetencji w drodze enkulturacji poprzez kulturę szkoły stanowi szansę wobec uczenia się i praktykowania nowych zachowań, sposobów myślenia, uwzględniając kulturowy bagaż dziecka w wyniku narracji. Doświadczenia poznawcze, afektywne, behawioralne ucznia podczas konfrontacji z kulturą szkoły oczywiście są kwestią indywidualną, odnoszącą się do formowania tożsamości.

Nierefleksyjne przyjęcie kultury dominującej, która nierzadko w publikacjach reprezentowana jest przez kulturę szkoły (Babicka-Wirkus, 2019; Bielecka-Prus, 2010; Bourdieu, 1991), ma kluczowe znaczenie wobec procesu formowania się tożsamości dziecka (por. Bruner, 2006, s. 32; Nikitorowicz, 2009). Szkoła, stanowiąc kulturę i równocześnie nią będąc (Helsper, 2008) oferuje dziecku poszerzony repertuar wartości, interpretacji świata, biograficznych doświadczeń odmiennych od kultury rodzinnej. Instytucja edukacyjna narzuca określone wzorce kulturowe, odzwierciedlające w postrzeganiu rzeczywistości i roli ucznia. Zestawiając ze sobą kultury: dziecka i szkoły w kategorii opozycji – jako obcych sobie w momencie spotkania i przechodzenia przez kolejne progi edukacyjne, postrzegam je przez pryzmat bachtinowskiego zderzenia kultur, co pozwala na rozważania oscylujące wokół zagadnień związanych z akulturacją. Akulturacja na gruncie pedagogicznym odnosi się do przejmowania oraz przyswajania przez daną kulturę elementów „kultury obcej”, usytuowanych w sposobach myślenia, wzorcach zachowania, wartościach w momencie interakcji społecznych. Zachodzi w sytuacji konfrontacji odmiennych kultur, ukształtowanych w innych warunkach kulturowych, społecznych (Wysocka, 2007, ss. 75-76), co finalnie może prowadzić do asymilacji, integracji, separacji oraz marginalizacji (Berry, 2003, ss. 365-371). Asymilacja jest strategią akulturacyjną, w której jednostka uczestniczy w kulturze dominującej poprzez odcinanie się od własnej tożsamości kulturowej. Integracja jest natomiast najbardziej optymalnym procesem, odpowiedzialnym za wystąpienie nowej jakości kulturowej – człowiek nie tylko podtrzymuje własną kulturę, ale i refleksyjnie uczy się przetwarzać treści kultury obcej. Separacja wiąże się z ograniczeniami w kontaktach z kulturą dominującą oraz przewagą występowania negatywnych emocji. Człowiek stosujący strategie akulturacji odnoszące się do

separacji, uczestniczy w danej kulturze z pozycji obserwatora, a nie jej zaangażowanego uczestnika. Natomiast stopień ich natężenia jest związany z dystansem kulturowym, który im jest większy, tym jednostka wkłada więcej nakładów pracy wobec dokonania przeobrażeń w dotychczasowym modelu zachowania (Malewska-Peyre, 2004). Zmiany psychologiczne pozostają również nie bez wpływu na proces formowania się tożsamości. Marginalizacja zaś, to odcięcie się od dwóch kultur: pochodzenia i obcej, którym wyraźnie towarzyszą: wycofywanie się z relacji, zachowania destrukcyjne, nadmiernie negatywne emocje (por. Chodynicka, Więckowska, 2005). Przytoczone strategie akulturacyjne są bliskie wymienionym przez P. McLarena stanom towarzyszącym uczniom: uczniowski, domowy, podniosły, uliczny, egzemplifikujących w zachowaniach dzieci w ciągu dnia, charakterystycznych dla danego kulturowego środowiska (McLaren, 1991, s. 69).

Na poziomie indywidualnym, akcentującym procesy psychologicznej zmiany w wobec długotrwałego oddziaływania odmiennej kultury, John W. Berry wyróżnia uczenie się i wyciszenie jako pewne strategie radzenia sobie z innością (1997, ss. 12-13). Jednostka może dążyć do wygaszania własnych wzorców, norm, reguł kulturowych, które okazują się w danym środowisku nieadekwatne, a także do uczenia się składników nowej kultury, pozwalających na efektywniejsze funkcjonowanie w trakcie kontaktów międzykulturowych. Oczywiście na proces wpływa wiele zmiennych: czynniki osobowościowe, status społeczny, wykształcenie, stereotypy, przesady, płeć, a także cechy charakterystyczne dla kultury dominującej (Berry, 2003, ss. 12-13). Odmienność wynikająca z wzajemnego postrzegania kultur dziecka i szkoły jest źródłem napięć oraz konfliktów, które nie tylko pozwalają na wzbogacenie dziecka, ale i stanowią zagrożenie wobec postępującej regresji. Jeżeli nauczyciel na podstawie kodów kulturowych – własnych lub szkoły – uzna, że zachowanie ucznia jest nieadekwatne, dziecko może postrzegać go jako opresyjnego. Na podstawie wprowadzonej kategorii opresyjności, będzie zachowywać się niewłaściwie, zwłaszcza w sytuacji różnic kulturowych. W takim przypadku dziecko, na podstawie stosunków regresywnych, będzie funkcjonowało alternatywnie wobec organizacji klasy, którą zaproponował nauczyciel, usiłując stać się coraz bardziej widoczne (McDermont, 2019a, ss. 111-112).

1.4. Kultura zaufania, nieufności a bezpieczeństwo ontologiczne w szkole

Zaufanie jest niezbędne człowiekowi do prawidłowego funkcjonowania w relacjach „ja-ja” oraz „ja-świat” (Erikson, 1997; Rotter, 1980) i towarzyszy jednostce przy każdej prozaicznej codziennej czynności (Sztompka, 2007, s. 13-17). Metaforyczne przedstawienie kategorii jako protezy koniecznej do przetrwania w ryzykownych i niepewnych sytuacjach, czy pomostu prowadzącego do innych ludzi w obliczu niejasności oraz nieporządku (2007, s. 24) pozwala na stwierdzenie, iż to zagadnienie warunkujące ludzkie istnienie i określające istotę charakteru ludzkich relacji. Ponadto jest obecne w wielu orientacjach badawczych. Ze względu na tematykę podejmowaną w rozprawie, zaufanie i jego pochodne opisuję w oparciu o psychologiczne oraz socjokulturowe koncepcje pozwalające na wyjaśnienie, zrozumienie dynamiki oraz ważności wzajemnych powiązań pomiędzy dzieckiem a szkołą w kontekście jego doświadczeń biograficznych.

Zaufanie nie tylko jest częścią naszej powszedniości (często nieświadomie), ale i całego etapu rozwoju człowieka – od okresu prenatalnego po starość (Erikson, 1997). Pojęcie to w definicjach psychologicznych odnosi się do przekonania jednostki, iż w określonych sytuacjach, zgadzając się na zależność od innych osób, instytucji czy też przedmiotów uzyska poczucie bezpieczeństwa pomimo ryzyka wystąpienia negatywnych skutków (Zieliński, 2012, ss. 76-77). W takim ujęciu istotne jest podkreślenie znaczenia doświadczeń jednostki w budowaniu przekonań na temat zaufania wewnętrznego, społecznego, a także zgody na ograniczenie własnej wolności celem uzyskania/utrzymania bezpieczeństwa i aspektu dokonywania wyborów.

W koncepcji psychospołecznego rozwoju załącznikiem zaufania jest kategoria ufności, która rozwija się pomiędzy dzieckiem a opiekunem (zwykle matką) do około osiemnastego miesiąca życia, budując – w zależności od predyspozycji psychospołecznych – zdrową lub chorą osobowość dorosłego (Erikson 1968, s. 74). E. Erikson, wyróżniając osiem stadiów rozwoju osobowości¹⁹, które trwają kolejno po sobie przez całe życie człowieka, akcentuje

¹⁹ E. Erikson w swojej koncepcji wyróżnił następujące stadia rozwoju tożsamości: I faza rozwojowa odnosi się do konfliktu „podstawowa ufność” vs „brak zaufania (nieufność)” i trwa od urodzenia do ok. 18 miesiąca życia; II faza odnosi się do biegunów: „autonomia” vs „wstyd (zwątpienie)” i jest charakterystyczna dla 2-3 wieku życia; III faza dotyczy rozdźwięku pomiędzy „inicjatywą” a „poczuciem winy” w 4-5 roku życia dziecka; w fazie IV dziecko zmagają się z konfliktem „pracowitość” vs „poczucie niższości” od 6 do 11 roku życia; faza V to „eksplorowanie siebie” i zmaganie się z konfliktem „tożsamość vs niepewność” w wieku od 12 do 18 lat; faza VI dotyczy kryzysu „intymności” vs „izolacji” i jest charakterystyczna dla okresu od 20 do 30 roku życia; faza VII związana jest z biegunami: „produktywność” vs „stagnacja” w wieku od 40 do 64 roku życia; faza VII odnosi się do czasu podsumowań i rozwiązywania kryzysu „integracja” vs „rozpacz” (Erikson, 2000; 2004)

wzajemne powiązania pomiędzy czynnikami społecznymi a jednostką i ich wpływ na formowanie tożsamości oraz osobowości. W każdej fazie rozwoju, osobowość tworzy się poprzez jakość podstawowych rytualizacji, które (nie) pozwalają zmierzyć się z określonymi dla danej fazy zadaniami rozwojowymi. W koncepcji istotne jest założenie o stadialności – każde kolejne stadium jest ściśle związane oraz zależne od prawidłowego rozwiązania poprzedniego stadium, a także równocześnie implikuje to przebieg kolejnej fazy. W pierwszym stadium okresu niemowlęctwa jednostka ma za zadanie rozwiązać konflikt lokujący się pomiędzy dwoma biegunami: „podstawowa ufność (ufność)” vs „brak zaufania (nieufność)”, którego pozytywnym efektem jest cnota nadziei (Erikson, 1994, s. 118). Kategoria podstawowej ufności opiera się na prymitywnej wierze w zaspokojenie naturalnych, żywieniowych potrzeb dziecka przez zewnętrzny obiekt, a także na ufaniu samemu sobie (i swoim zdolnościom) w sytuacjach radzenia z popędami, kiedy to opiekunowie są niedostępni (Erikson, 1997, ss. 257-258). Matka, która najczęściej jest najbliższym dziecku obiektem buduje u niego poczucie ufności na podstawie responsywności (dostrojenia się) (Bowlby, 1988) wobec jego potrzeb i wewnętrznej odpowiedzialności za pielęgnowanie (za)ufania, rozumianego poprzez styl życia w kulturze, z której się oboje wywodzą. Kreowanie poczucia ufności pozwala na kształtowanie się u dziecka fundamentów poczucia tożsamości, stopniowo odzwierciedlających w kolejnych fazach w odnalezieniu definicji bycia sobą i bycia takim, jakie oczekiwania społeczne są na nie nakładane (Erikson, 1997, s. 259). Niemowlę wskutek doświadczeń, które charakteryzują się rutynowością, powtarzalnością zachowań uczy się, że jego potrzeby i popędy zostaną odpowiednio zaspokojone w przewidywalnym otoczeniu, co pozwala na poczucie bycia bezpiecznym. Stałość działań, ich rutyna powoduje, że dziecko osiąga wewnętrzny spokój na podstawie nadziei, iż w przyszłości jego napięcia wynikające z fizycznych dolegliwości będą łagodzone. Tworzenie zaufania jest czynnikiem złożonym i zależnym od wielu zmiennych. Przede wszystkim w rozważaniach E. Eriksona kładziony jest nacisk na dostrzeżenie kulturowego aspektu w budowaniu tożsamości, jak i jakościowej, obustronnej reakcji oraz relaksacji (ze strony opiekunów i dziecka). Matka, karmiąc dziecko nie tylko zabezpiecza jego potrzeby, ale również sama zaspokaja własną potrzebę okazywania mu troski, miłości, opieki, co sprawia, że sytuacja jest komfortowa dla obu stron (Erikson, 2004, ss. 55-57). Podstawowa ufność w stosunku do zaufania jest dla dziecka nieswiadoma i wiąże się z naiwną, spontaniczną, otwartą reakcją na otoczenie oraz samego siebie. Jeżeli powtarzające się responsywne relacje między dzieckiem a opiekunem mają wymiar pozytywny stanowią podstawę do rozwinięcia poczucia ufności do siebie i otoczenia, które następnie są uogólniane

i przenoszone na coraz bardziej poszerzający się świat społeczny dziecka. Otwartość i zaangażowanie na rzecz poznawania świata, jego przekształcanie jest efektem pomyślnego przejścia przez podstawowe stadium rozwojowe (Kramer, 1982, s. 101).

W opozycji do kategorii ufności w fazie oralno-sensorycznej pojawia się nieufność, która paradoksalnie stanowi jej uzupełnienie. Oba stany odczuwane przez dziecko są istotne i lokują się na granicy pomiędzy nadzieją a rozpaczą, pewnością a niepewnością. Lech Witkowski ową dwubiegunowość, dualność, rekonstruuje koncepcję E. Eriksona proponując rozważać pod kątem wzajemnego uzupełniania, czerpania mobilizującej i twórczej siły powstałej w wyniku próby konfrontacji scalenia biegunów (Witkowski, 2015, s. 11, 47, 65). Za A. Giddensem twierdzi również, iż w dwubiegunowym napięciu istotna jest pewna równowaga pomiędzy takimi kategoriami, jak: zaufanie i ryzyko, bezpieczeństwo i zagrożenie, akcentując istnienie określonych proporcji pomiędzy nimi w sytuacjach umożliwiających człowiekowi zdobycie pewnych nowych kompetencji oraz umiejętności (Giddens, 2008, za: Witkowski, 2015, s. 41). Oczywiście, dwubiegunowość może generować powstawanie trwałych antagonizmów, akcentując tylko jedną ze skrajnych propozycji czy też usilnie podtrzymując stan rozdzielania. Niewątpliwie jednak istnienie napięcia w poszczególnych fazach rozwojowych jest psychologicznym i strukturalnym faktem, ponieważ kwestia pęknięć, rozłamów wprowadza sytuację ambiwalencji w wymiarze postaw i wartości (Witkowski, 2015, s. 52, 64). Doświadczanie więc skrajnych stanów lokujących się na krańcach biegunów w poszczególnych stadiach jest niezbędne do rozwoju i wytworzenia nowej jakości – w tym przypadku nadziei, umożliwiającej integrację kulturową ze społeczeństwem (Mamzer, 2008, s. 128).

Każdej fazie, w koncepcji E. Eriksona (1976), towarzyszą pewne rytualizacje, które odnoszą się do zabawowego i kulturowego badania oraz doświadczania świata, podejmowania określonych czynności. Istotą rytualizacji jest przystosowanie rozwijającego, dojrzewającego człowieka w członka społeczeństwa, który efektywnie eksploruje świat, nawiązuje relacje, wcielając w swoje życie rytuały danego stadium rozwojowego. Rytualizacje oczywiście mogą ulec wypaczeniu i przekształceniu w sztywność zachowań – rytualizmy. W pierwszym stadium niemowlę konfrontuje się z rytualizacją ubóstwienia. Matka obdarzając go troską i miłością poprzez kulturowo określone interakcje potwierdza jego ważność i związek z opiekunem. W zależności od jakości kontaktu dziecko może czuć się ubóstwiane lub oddzielone, wyobcowane, porzucone. Zniekształcenie rytualizacji w rytualizm, w pierwszej fazie rozwoju, skutkuje w wieku dorosłym uwielbieniem kultu bohaterów (Hall, Lindzey, Cambell, 2006, ss.

200-208). Istotnymi dla późniejszych rozważań wydają się być twierdzenia dotyczące przeniesienia relacji z podstawowego stadium matka-dziecko na społeczne – instytucjonalne implikacje w interakcjach. Koresponduje to z potencjalnym przeniesieniem ewentualnych nierozwiązanych konfliktów na kolejne etapy życia, zaakcentowania kulturowego aspektu środowiska jako źródła jakościowego zabezpieczania potrzeb dziecka, (nie)rozwojowego potencjału dwubiegowości, a także istnienia przewidywalności gwarantującej poczucie bezpieczeństwa. Dostrzeżenie stanu niezaspokojenia potrzeb opieki, bezpieczeństwa, wynikających z pierwotnie zakłóconych procesów budowania zaufania wobec siebie i świata okazuje się być potencjalnym wyzwaniem dla kolejnych po rodzinie środowisk – głównie szkoły oraz szansą dla dziecka na prawidłowy rozwój.

A. Giddens, analizując koncepcję rozwoju psychospołecznego człowieka E. Eriksona w książce *Stawanie się społeczeństwa*, akcentuje przekształcanie się ciała (dziecka) w swoisty „instrument działania-w-świecie” (2003, s. 94). Autor podkreśla, iż to ciało poprzez swoje potrzeby, sposoby zaspokajania, ulokowaną kontrolę stanowi wyjście do dynamiki współistnienia ze sobą biegunów: „podstawowej ufności” vs „braku ufności”, co oznacza, wpisanie w tworzenie się zaufania napięć i konfliktów (2003, s. 94). „Interakcja między niemowlęciem a matką osadza na dobre czy na złe rozwijającą się istotę ludzką w związku, z którego nie ma już później ucieczki. Matka jest podmiotem (uogólnionym przedstawicielem <<innych>>), który troszcząc się o dziecko, wyciska na nim społeczne piętno będące zapowiedzią normatywnych sankcji związanych z późniejszym kształtowaniem się więzi społecznych. Niepokój z powodu nieobecności niweluje nagroda, jaką jest obecność; stanowi to podwalinę dialektyki zaangażowania i obojętności – podstawę różnorodnych spotkań” (2003, s. 95).

Autor zwraca uwagę na uniwersalność i ekspansywność relacji matka (opiekun) – dziecko wobec jakości przyszłych relacji, a także istnienie napięć koniecznych do opanowania (2003, s. 95). Występowanie więc napięć w poszczególnych fazach wymaga nie tylko ich ujarznienia, ale również wykształcenia umiejętności radzenia sobie – zarządzania nimi. Refleksja – uświadomienie swojego zachowania w wyniku monitorowania sytuacji napięcia polega na wytworzeniu określonych znaczeń i zaaplikowaniu rozwiązań w następnych fazach rozwojowych. Lech Witkowski, za A. Giddensem wspomina o idei refleksyjnego rejestrowania treści, które człowiek może odczytywać z perspektywy dwupoziomowości znaczeń, określanej przez amerykańskiego socjologia „podwójną hermeneutyką”, traktującą o konieczności pracy nad analizą znaczeń drugiego poziomu i aplikowaniu ich w kolejnych stadiach (Giddens, 2008,

za: Witkowski, 2015, s. 41). Autor na podstawie rekonstrukcji kategorii wiedzy społecznej i podwójnej hermeneutyki A. Giddensa oraz koncepcji E. Eriksona stwierdza, iż „(...) refleksyjne odniesienie do znaczenia wcześniejszego doświadczenia jako ciężącego biograficznie może przekształcić to samo znaczenie, pozwalając na przykład odzyskać poczucie jego sensu, wartości i integralności” (Giddens, 2008, s. 39, za: Witkowski, 2015, ss. 41-42). Dla A. Giddensa, istotne jest nie tyle responsywne działanie matki, co jej przewidywalność oraz stałość zachowań, odzwierciedlających pewne normy kulturowe. Abraham H. Maslow twierdzi, iż to kultura w interakcjach człowieka ze społeczeństwem jest swoistym narzędziem adaptacyjnym, koncentrującym się na eliminowaniu sytuacji krytycznych (Maslow, 1990, s. 75). Pierwotna ufność u A. Giddensa budowana jest na doświadczeniu przez człowieka-dziecko powtarzalności, przewidywalności kulturowych wzorców zachowań i niezmienności w ich stosowaniu, co pozwala na uzyskanie poczucia kontroli nad otaczającym jednostkę światem (2003, s. 67). Na tych założeniach, socjolog buduje koncepcję bezpieczeństwa ontologicznego, odnoszącą się do pewnej zdolności do udzielania odpowiedzi na poziomie świadomym oraz nieświadomym na pytania natury egzystencjalnej. Pytania o charakterze egzystencjalnym dotyczą ontologicznego aspektu rzeczywistości zewnętrznej, interakcji pomiędzy życiem jednostki a otaczającą ją światem, a także doświadczenia innych w trakcie spotkań (2003, ss. 67-68). Istnienie rytualnych, powtarzalnych oraz przewidywalnych reguł kulturowych pozwala jednostce na odczuwanie bezpieczeństwa, ale i na posiadanie kontroli oraz sprawstwa wobec otaczającego ją świata. Wytwarzanie, podtrzymywanie przez człowieka w jego codzienności konsekwentnych działań lokowanych w społeczeństwie, wymaga podjęcia pewnej refleksyjnej kontroli, umożliwiającej przyszłe radzenie sobie w różnorodnych wydarzeniach życiowych (Giddens, 2002, s. 50). Człowiek cechuje się dwoma rodzajami świadomości: refleksyjną oraz praktyczną. Ta pierwsza umożliwia „zobaczyć” przesłanki podejmowanych zachowań, druga zaś, bywa nieświadomiona. Dostarcza jednostce przekonań o pewności określonych zdarzeń, sytuacji, wyciszając lub osłabiając istotę pytań egzystencjalnych i podsuwa uniwersalne wyjaśnienie tych kwestii (2002, s. 54). Istnienie przewidywanych, stałych, powtarzalnych sytuacji w życiu człowieka pozwala mu na odczuwanie poczucia bezpieczeństwa, które automatycznie chroni go przed doświadczeniem ryzyka. Jeżeli jednak ono wystąpi może spowodować u jednostki pojawienie się narastającego lęku, paraliżującego społeczne funkcjonowanie. Powtarzalność, stałość, przewidywalność, które są podstawowymi komponentami koncepcji bezpieczeństwa ontologicznego oraz ufność, wspólnie umożliwiają budowanie relacji społecznych,

odzwierciedlających i kompensujących więź matki z dzieckiem. Oznacza to jednak stałe angażowanie się i walkę wobec utrzymania „statusu quo” wobec zmieniających się warunków czy reguł otaczającego jednostkę świata, a także ludzi, którzy tworzą lub burzą dany porządek społeczny (2002, s. 73). A. Giddens podkreśla również znaczenie podstawowego zaufania, które sprawia, iż działania człowieka w obliczu doświadczania poznawczego i emocjonalnego świata są twórcze i elastyczne. Odnosi je do sytuacji, w których dochodzi do pewnych odstępstw od reguł i nie są traktowane przez człowieka jako ryzykowne (2002, s. 58). Proces tłumaczy także imperatyw wchodzenia w interakcje oraz poznawanie ludzi i świata. Jego brak natomiast pozostaje w relacji z istnieniem lęków egzystencjalnych i wycofaniem się z eksplorowania otoczenia. Koncepcja bezpieczeństwa ontologicznego ukazuje więc i uzupełnia związki pomiędzy poczuciem bezpieczeństwa, świadomością a tworzeniem się tożsamości. Podtrzymywanie stałości norm, reguł w płynnym świecie nie tylko paradoksalnie chroni jednostkę przed doznaniem ryzyka, ale też zmienność rzeczywistości stanowi okazję do samopoznania oraz budowania wewnętrznego zaufania człowieka. Fundamentem podstawowego zaufania jest więc dostrzeganie i doświadczanie rutynowych zdarzeń, które są podwalinami do psychologicznego radzenia sobie z sytuacją ryzyka i nieprzewidywalnością. Istotnym aspektem towarzyszącym zrozumieniu budowania tożsamości człowieka w oparciu o bezpieczeństwo ontologiczne jest konieczność realizowania w relacjach z drugim człowiekiem więzi opartej na intymności oraz autentyczności. Poszukiwanie takich „czystych relacji” z drugim człowiekiem, ma umożliwić jednostce potwierdzenie jej tożsamości (Mamzer, 2008, ss. 140-141). Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego, warunkujące odpowiedzi na egzystencjalne pytania i finalnie posiadanie sensu istnienia czasoprzestrzeni oraz własnej tożsamości (Steele, 2008, ss. 2-3), jednostka uzyskuje w trakcie zmagania się z kryzysami, nieładem społecznym, ryzykiem w momencie posiadania przeświadczenia o możliwości uzyskania pomocy od innych ludzi. Ryzyko i lęk, które jest przez człowieka uświadomione nie zakłóca budowania bezpieczeństwa ontologicznego, jedynie w sytuacji, kiedy jednostka jakościowo wykształciła podstawowe zaufanie, nazywane „emocjonalną szczepionką” (Giddens, 2002, s. 61).

Obie koncepcje traktują o istocie rozwinięcia oraz osiągnięcia podstawowego zaufania jako warunku (ale i cechy osobowości) nawiązywania satysfakcjonujących, pełnych relacji z innymi ludźmi, a także samopoznania prowadzącego do rozwijania prawidłowej tożsamości. Podkreślenie znaczenia jakie ma budowanie związku z opiekunem w pierwszym stadium rozwoju psychospołecznego na jakość kontaktów dziecka ze światem (jego potencjalnej

eksploracji świata), wzmocnione przez komponent przewidywalności i stałości w Giddensowskiej koncepcji bezpieczeństwa ontologicznego, pozwala na myślenie o ewentualnych kompensacjach w zakresie podstawowego zaufania w życiu dziecka (Howes, Ritchie, 2002, s. 3). Refleksyjne nawiązanie do poprzednich faz w życiu człowieka-dziecka, o którym wspomina L. Witkowski (2015, ss. 41-42) umożliwia zrozumienie jego funkcjonowania i potrzeb, które w przypadku wykształcenia nieufności, czyli braku bezpieczeństwa, charakteryzowane są poprzez stany frustracji (por. Kawula, Dąbrowski, Gałaś, 1980, ss. 81-90). Jeżeli z różnych powodów pierwotny opiekun dziecka nie jest responsywny, dostrojony do jego fizjologicznych oraz psychicznych potrzeb, to w kolejnych środowiskach (również w szkole), dziecko będzie odtwarzało jakość relacji społecznych oraz wzorców reprezentacji siebie i innych, w które zostało wyposażone. Doświadczenia z pierwszych stadiów rozwoju warunkują przyszłe społeczno-poznawcze funkcjonowanie człowieka (Brzezińska, Matejczuk, Jankowski, Rękosiewicz, 2014; Solomon, George, 1999; Czub 2003). Stworzenie w szkole okazji do rozwijania kultury zaufania może sprzyjać budowaniu poczucia bezpieczeństwa opartego na przewidywalności. Zanim przejdę do opisu kultury zaufania, nieufności oraz bezpieczeństwa ontologicznego w szkole, po krótko przedstawię zaufanie w socjologicznej perspektywie, opierając się na koncepcji zaufania, kultury zaufania oraz nieufności Piotra Sztompki (2007). Perspektywa socjologiczna podejmowanych rozważań stanowi uzupełnienie oraz poszerzenie optyki w aspekcie implikacji indywidualnych (dziecko-uczeń) oraz instytucjonalnych (szkoła) w związku z zaufaniem i bezpieczeństwem.

Kultura zaufania „(...) zachodzi, gdy zdolność do obdarzania innych zaufaniem jako orientacja kulturowa jest rozpowszechniona w danym społeczeństwie. Koncepcja ta ujmuje taką sytuację, gdzie niezależnie od racjonalnych ocen, kogo i do jakiego stopnia można obdarzyć zaufaniem, a także niezależnie od indywidualnych psychologicznych skłonności, ludzie nie tylko rutynowo działają na bazie zaufania, ale są też do tego kulturowo zachęceni” (Sztompka, Kucia, 2007, s. 398).

P. Sztompka, podejmując orientację kulturową w przedstawieniu zagadnienia, zwraca uwagę na zbiorowy i automatyczny akt zaufania dziejący się ponad poznawczymi oraz emocjonalnymi komponentami danej jednostki. Ponadto w książce *Zaufanie. Fundament społeczeństwa* przyjmuje zaufanie oraz wiarygodność za niezbywalne i konieczne w organizacji określonego społeczeństwa wartości, natomiast ufność, a także realizowanie wzajemnych powinności wobec innych, traktuje w kategoriach normy społecznej (Sztompka,

2007, s. 300). W swojej socjologicznej koncepcji zaufania²⁰, które oprócz wymiaru kulturowego, realizującego się na podstawie przeszłych doświadczeń społeczeństwa²¹ i implikującego się w indywidualnych działaniach (Sztompka, 2005, s. 238), akcentuje jego psychologiczny oraz relacyjny aspekt. Wszystkie stanowią wspólnie komplementarny twór, dający pełen obraz tego, czym jest zaufanie (Sztompka, 2007, s. 134). Relacyjny charakter zaufania odnosi się do tworzenia pomiędzy ludźmi związku opartego na oczekiwaniach o bezpośredniej i pośredniej wymianie, natomiast w wymiarze psychologicznym traktowany jest przez socjologa jako pewna predyspozycja osobowościowa, nawiązująca do sytuacji pierwotnego zaufania. Autor, akcentując psychologiczny wymiar zaufania ukazuje, podobnie jak E. Erikson czy A. Giddens, związek pomiędzy biograficznymi doświadczeniami w relacjach z innymi ludźmi na przyszłe przekonania o zaufaniu lub nieufności.

Niezwykle istotne dla kultury zaufania są założenia jakimi kieruje się dana jednostka, sposoby ich wyrażania, a także implikacje dla zbiorowości, jak i samego człowieka. Warto podkreślić, iż socjolog, w nawiązaniu do przedstawianych powyżej psychospołecznej koncepcji rozwoju osobowości człowieka oraz teorii bezpieczeństwa ontologicznego nie uwzględnia perspektywy zaufania do siebie. Przekonania jako istotny komponent każdej kultury wobec zaufania odzwierciedlają się w zawierzeniu siebie i swoich spraw innym, przy czym mogą mieć one pozytywny lub negatywny skutek, co determinuje istnienie ryzyka (Giddens, 2003, s. 82).

P. Sztompka wyróżnia cztery rodzaje zaufania, które są akcentowane w podejmowanych przez człowieka działaniach:

- zaufanie antycypujące – jest one społeczną odpowiedzią, realizująca się poprzez komplementarne nawiązywanie relacji, na przekonanie jednostki o postępowaniu innych ludzi zgodnie z jej potrzebami, oczekiwaniami;
- zaufanie powiernicze – odzwierciedla się w przekazaniu komuś, na podstawie jego zgody, istotnej dla nas osoby, przedmiotu;
- zaufanie obligujące – charakteryzuje się wywołaniem konieczności wiarygodności osoby, która obdarzana jest lub którą chcemy obdarzyć zaufaniem;

²⁰ Zaufanie jest tutaj „jest zakładem podejmowanym na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi” (Sztompka, 2007, ss. 69-70).

²¹ Roland Inglehart twierdzi, iż społeczeństwa doświadczające sytuacji przewidywalnych, zrutyinizowanych, pielęgnujące stałość przestrzegania norm obyczajowych, prawnych cechują się większą stabilnością oraz poziomem zaufania (Inglehart, 1997).

- zaufanie sprowokowane – objawiające się w celowo manifestowanej przez jednostkę autentyczności (2007, s. 74-78).

Każde z wymienionych sposobów wyrażania zaufania mogą występować w danym zobowiązaniu (zakładzie) równocześnie (2007, s. 79) oraz stanowią codzienny składnik relacji zawiązywanych w przestrzeni szkoły (Czerwiec, 2020). Autor wyróżnia również trzy postawy, które determinują podejmowanie osobistych decyzji o zaufaniu lub jego braku. Za najważniejszą z nich uznaje wiarygodność, będąca w zależności od kryterium określaną za pomocą statusu, reputacji czy właśnie kontekstu sytuacyjnego. Pozostałe odnoszą się do podmiotowej ufności, sterowanej przez komponent intuicyjny czy emocjonalny oraz kultury zaufania, która jest historycznym, zbiorowym doświadczeniem całej zbiorowości (2020, s. 152-166). Obdarzanie „kogoś” zaufaniem lub nie, silnie jednak zostaje determinowane przez reguły kulturowe, określane przez socjologa wymiarem genealogicznym zaufania. W sytuacjach, kiedy człowiek podporządkowuje się presji norm i kanonów kulturowych oraz stoi przed dylematem zaufania komuś lub nie, robi to w oparciu o kulturowe doświadczenia. W takim przypadku ocena autentyczności (wiarygodności) drugiego człowieka/instytucji nie jest istotna, tak samo, jak psychologiczne właściwości jednostki (2020, s. 152). Zasadniczą kwestią zaufania, jego esencją są oczekiwania kierowane w stosunku do człowieka i jego korzystnych (odwzajemnionych) działań (Sztompka, 2001, s. 104). Opierając się na typologii Bernarda Barbera, autor wyróżnił trzy kategorie oczekiwań: efektywnościowe, aksjologiczne oraz powiernicze (Sztompka, 2007, s. 122-128). Pierwszą kategorię stanowią oczekiwania efektywnościowe. Odnoszą się do instrumentalnych cech zachowań ludzkich, które dotyczą takich kategorii, jak: przewidywalność, cykliczność, stałość, słuszność i efektywność działania, koncentracja na zadaniu, precyzja. Człowiek oczekuje, że podejmowane przez partnerów interakcje będą przewidywalne, pewne, stabilne. Oczekiwania aksjologiczne odzwierciedlają moralny aspekt działań innych. Obdarzając człowieka zaufaniem, chcemy posiadać pewność, że kieruje się odpowiedzialnością moralną oraz normami etycznymi, jak lojalność, transparentność, sprawiedliwość. Natomiast ostatnią kategorią oczekiwań są oczekiwania powiernicze, nazywane opiekuńczymi. Odwołują się do imperatywu stawiania spraw innych ponad swoje, wiążą się z pragnieniem bezinteresowności, troski, zrozumienia, ochrony, miłości. Szczególnie właściwości oczekiwań efektywnościowych i powierniczych pozwalają na poczynienie analogii do wczesnodziecięcych potrzeb związanych z opieką oraz wychowaniem (Appelt, Mielcarek, 2014; Louis, McDonald Louis, 2019). Ponadto posiadanie wyróżnionych oczekiwań względem zaufania podnosi je – i odwrotnie (Mamzer, 2008, s. 209).

Prowadzone badania ukazują r zależność pomiędzy zaufaniem, które dziecko obdarza nauczycieli, a ich podobieństwem do rodziców badanych uczniów (Kurnianingsih, Yuniarti, Kim, 2012).

Zaufanie więc jest kategorią, która pozwala jednostce czuć się bezpiecznym, wolnym, umożliwia aktywne działanie na rzecz i dla społeczeństwa, a przede wszystkim drugiego człowieka (Sztompka, 2007, ss. 45-49; 2005, s. 239). P. Sztompka wprowadza typy zaufania ze względu na rodzaje instytucji, osób i związki pomiędzy nimi. Istotne jest zaakcentowanie relacji pomiędzy osobistym zaufaniem a pozycyjnym (społecznym). Jeżeli do określonej roli społecznej zostaje przypisane zaufanie, to może ono zostać nadane innym osobom, zajmującym te same pozycje, a nawet instytucjom, w aspekcie nieufności (2007, ss. 114-115). Przenosząc powyższe rozważania na grunt szkoły, dziecko, które posiada zaufanie wobec nauczyciela, który realizuje jego oczekiwania, jest dla niego autorytetem rozszerza je także na instytucję szkoły. Jeżeli natomiast w wyniku sytuacji, w której uczeń zostanie zawiedziony przez pedagoga (na przykład w momencie ujawnienia tajemnicy, niestosownego zachowania) zaufanie do wykonywanej roli, jak i całej placówki ulega zachwianiu. W odniesieniu do kulturowych reguł zagadnienia oraz ról społecznych P. Sztompka również zwraca uwagę na przypisane do pozycji społecznych „normy zobowiązującej do zaufania i normy zobowiązującej się do zachowania się w sposób wiarygodny” (2007, s. 144). Wymaga to przyjrzenia się rolom społecznym pełnionym przez nauczycieli w związku z kulturowymi regułami zaufania²².

Nieufność jest lustrzanym odbiciem zaufania. Różni się jednak od niego poczynionym założeniem o niewywiązaniu się przez partnera interakcji z ewentualnie nałożonych na niego działań, w przeciwieństwie do jego braku, które cechuje niezdolność do określenia swojego stanowiska i oceny wobec zaufania lub nieufności do danej osoby, instytucji, przedmiotu (2007, ss. 73, 99).

Kultura zaufania budowana jest na gruncie praktyki społecznej, tradycji, poziomie strukturalnym oraz podmiotowym, tworząc złożony schemat. To głównie tradycja, która odnosi się do zaufania lub nieufności kreuje rzeczywistość, w której ludzie czynią zakłady związane z zaufaniem. W zależności od poprzednich doświadczeń podejmują potencjalne założenia dotyczące wiarygodności czy istnieniu ryzyka. Istotną funkcję odgrywają tutaj trwałe struktury

²² Odniesienie do pełnionych przez nauczycieli ról społecznych zostało rozwinięte w dalszej części dysertacji w rozdziale pn. *Role i kompetencje nauczyciela w kulturowym świecie szkoły*.

odnoszące się m. in. do: transparentności organizacji społecznej, spójności prawnej, trwałości ładu społecznego, odpowiedzialności oraz swojskości środowiska, a także działające w takich warunkach podmioty, charakteryzujące się lub nie określonymi nastrojami społecznymi oraz kapitałem zbiorowym społecznego (Sztompka, 2002, s. 318-319). Rozwijanie kultury zaufania możliwe jest dzięki nastrojom, które cechują się optymizmem, wysokimi aspiracjami, aktywnością, patrzeniem w kierunku przyszłości, impulsem zaufania czy też zorientowaniem na przyszłość. Jeżeli członkowie danego społeczeństwa charakteryzują się znacznymi zasobami (kapitałem społecznym), do których można zaliczyć: wielość pełnionych ról, stabilizację zatrudnienia, dobrostan posiadania, edukację, mnogą sieć kontaktów społecznych, wiarę, rodzinę to nabywają, z racji bogactwa, możliwość wyborów, rozwiązań problemów – poczucie bezpieczeństwa (Sztompka, 2007, s. 291; 2002, s. 320; 1999, s. 103).

Kultura nieufności, zastąpiona pojęciem kultury cynizmu, zezwala natomiast na istnienie w społeczeństwie reguł odnoszących się do propagowania nieufności, oszukiwania, podejrzliwości, eksploataowania innych (2007, s. 300). Co prawda, zdaniem P. Sztompki, zarówno zaufanie i nieufność są potrzebne, jednak muszą wywodzić się z epistemologicznych przesłanek dotyczących oceny zachowań, wydarzeń, której dokonuje człowiek. Stają się wadliwie, dysfunkcyjnie wtedy, kiedy nie mają ugruntowania epistemologicznego (Sztompka, 2002, s. 322).

Poruszone zagadnienie zaufania społecznego, kultury zaufania oraz nieufności opracowane przez P. Sztompkę zostały w dysertacji jedynie zasygnalizowane ze względu na obszerność i złożoność koncepcji. Przytoczone teoretyczne podstawy socjologicznego aspektu zaufania, które stanowi „atrybut pola społeczno-jednostkowego, cechę relacji międzyludzkich” oraz „kulturowy zasób” (Sztompka, 2007, s. 49) pozwalają dostrzec społeczny potencjał lub zagrożenie reguł kulturowych w szkole, która jako instytucja społeczna ma przygotować ucznia do stania się członkiem społeczeństwa (Gofron, 2008, s. 48). Instytucja szkolna, zajmując określone miejsce w danym społeczeństwie, staje się dla uczęszczających do niej uczniów kulturowym światem, w którym panują określone reguły, normy postępowania, wartości, powstałe – idąc za rozumowaniem P. Sztompki – na bazie historycznych doświadczeń, mogące zachęcać lub nie do udzielania zaufania (por. Sztompka, 2005, s. 238). Szkoła, tworząc kulturę zaufania kompensuje braki zaufania powstałe w podstawowej relacji z opiekunem wobec propagowanych w społeczeństwie (szkole) reguł, „które nakazują traktować zaufanie i wiarygodność jako wartość, a ufność wobec innych i wywiązywanie się ze zobowiązań jako normy właściwego postępowania” (Sztompka, 2007, s. 300). Na uwagę zwraca również fakt,

iż to co wspólne dla zaistnienia oraz rozwijania zaufania w przedstawianych koncepcjach psychologicznej oraz socjologicznej, to: przywiązanie do przewidywalności, stałości partnerów interakcji i ich działań, a także pragnienie doświadczania w wzajemnych relacjach zrozumienia, bezinteresowności, opieki (Erikson, 1997, s. 257-258; Giddens 2001; Sztompka, 2007, s. 122-128).

Narodzenie oraz zakorzenienie się kultury zaufania w systemie prawnym danego społeczeństwa wpływa „na decyzje o obdarzaniu zaufaniem lub wyrażaniu nieufności, podobnie jak na decyzje o odwzajemnianiu lub wykorzystywaniu zaufania podejmowane przez wiele podmiotów, w różnych rolach społecznych i różnorodnych sytuacjach” (Sztompka, 2005, s. 239). Reguły kulturowe jako wymiary zagadnienia, jak wcześniej już zostało zasygnalizowane są stawiane przez P. Sztompkę ponad predyspozycjami osobowościowymi oraz kryterium wiarygodności partnera. Zaufanie rozumiane w kategoriach pewnych norm, reguł społecznych oddziałuje na kulturę w wyniku przyjmowania przez poszczególnych członków społeczeństwa ufnych bądź nieufnych postaw wobec innych. Kultura zaufania będzie charakterystyczna dla miejsca, społeczeństwa, w której występują dążenia do obdarzania się zaufaniem. Natomiast kultury nieufności (cynizmu) charakterystyczne są dla społeczeństw gloryfikujących podejrzliwość, lęki, niepokoje (Sztompka, 2007, s. 300).

Czym będzie jednak charakteryzować się kultura zaufania i nieufności w szkole? Operując nadal psychokulturową definicją kultury szkoły²³ i zestawiając ją z zagadnieniem kultury zaufania P. Sztompki (Sztompka, 2007, s. 300) poniżej przedstawiam ich pedagogiczne implikacje.

W definiowaniu kultury zaufania nie tylko istotne są czynniki strukturalne omówione powyżej, ale i kulturowe imperatywy, które mogą narzucać klimat zaufania wszystkim osobom w danym społeczeństwie, budując zgeneralizowaną kulturę zaufania (Sztompka, 2002, s. 100). Kulturowe reguły zaufania, rozumiane przez pryzmat historycznych skutków kolektywnych doświadczeń danego społeczeństwa, społeczności, osadzone w przestrzeni szkoły, generują pytania o modele przyjętych relacji dziecko (uczeń) – dorosły (nauczyciel, dyrekcja itp.)²⁴

²³ Pojęcie to, zdaniem, J. S. Brunera, jest, skutkiem tego, co możemy zaobserwować w otaczającej nas rzeczywistości, to sposób życia, myślenia, które stale są wytwarzane i renegocjowane w wyniku indywidualnych doświadczeń człowieka i jego kontaktów z ludźmi, instytucjami (Bruner, 2006, s. 126, 139).

²⁴ W literaturze przedmiotu wyróżnione zostały trzy modele relacji dziecko-dorosły ze względu na sposoby myślenia o podmiotowości dziecka i jego kulturowo-społecznym miejscu w społeczeństwie. Są to modele rozwijane przez B. Śliwerskiego oraz M. Szczepką-Pustkowską: adultystyczny, izonomii, autonomiczny (por. Śliwerski, 2007, ss. 101-132; Szczepka-Pustkowska, 2012; 2011, ss. 67-93), które rozwijam w dalszej części dysertacji w rozdziale pt. *Dziecko jako kulturowy (wy)twór*.

w kontekście zaufania. Czy regułą kulturową danej szkoły jest obdarzanie ucznia zaufaniem? Czy w kulturowym świecie dziecka jest obecna tendencja do zaufania innym? Oczywiście ważne jest również to, na ile kultura szkoły poprzez swoją trwałość obowiązujących zasad, norm kreuje w uczniach poczucie ładu społecznego, pewności i ich identyfikacji ze szkołą. Transparentność pojęcia też jest niezbędnym czynnikiem wobec zrozumienia zaangażowania poszczególnych partnerów życia szkolnego w wzajemne interakcje. Przejrzystość, zwłaszcza wobec podejmowania decyzji przez kierownictwo definiuje podtrzymanie oraz wzrost zaufania w organizacji (Maccoby, 2002, s. 60).

Kultura zaufania i nieufności w szkole będzie odnosić się do indywidualnych doświadczeń dziecka wyniesionych z jego kulturowego świata, akcentując kwestie jakościowego rozwiązania konfliktu „podstawowa ufność” vs „brak zaufania”. Zagadnienia wiążą się z propagowanymi normami, które będą nakazywać traktowanie wiarygodności, zaufania, ufności wobec innych jako (nie)istotnych w życiu instytucji (szkoły). Taką perspektywę patrzenia na kulturę zaufania przyjmuje Krzysztof Zdziarski, twierdząc, że jej wzorce są tworzone na podstawie sposobów zachowania się w szkole (w grupie) oraz wpływów z środowiska zewnętrznego, do którego należy rodzina, grupy nieformalne, mass media (Zdziarski, 2011, s. 9). To, co pozwala dziecku budować relacje oparte na zaufaniu do nauczyciela to działania, które odnoszą się do: informowania nauczyciela o potrzebie pomocy, eksponowania swoich wytworów, pracy, swobodnej i spontanicznej rozmowy oraz chęci prezentowania swojej wiedzy w ramach odpowiedzi. W przypadku nauczyciela, postawa charakterystyczna do obdarzania zaufaniem ucznia, koncentruje się na prowadzeniu z uczniami rozmów, a także zaproszeniu ich do współpracy (2011, ss. 49-53). Kultura zaufania w szkole jest również kształtowana poprzez analizę oraz refleksję nad kolektywnymi wartościami wspólnie istotnymi dla wszystkich członków społeczności szkolnej, pozwalającymi na tworzenie lokalnych i globalnych wspólnot (Michałowska, 2013, ss. 318-319). M. Czerepaniak-Walczak wprowadza rozróżnienie zagadnienia pod względem charakteru zaufania pomiędzy jednostkami. Mianowicie wyróżnia kulturę zaufania paternalistycznego oraz krytycznego. Ta pierwsza kategoria odnosi się do zaufania interpersonalnego, opierającego się na infantylnej ufności wobec przedstawicieli władzy, zaakceptowaniu formalnych symboli, wzorców zachowań oraz reguł postępowania edukacyjnego i praktycznego. Przejaw takiego zaufania można odnaleźć w bałwochwalstwie, internalizacji intelektualnej oraz moralnej władzy tych osób, które cechują się siłą i budowaniem ram dla doświadczeń szkolnych uczniów (Czerepaniak-Walczak, 2015, ss. 82-83). Druga kategoria jest bliska zniekształconej formie

rytualizacji w fazie „podstawowej ufności” vs „nieufności” (Hall, Lindzey, Cambell, 2006, s. 208). Kultura krytycznego zaufania dotyczy umiejętności negocjowania, wytwarzania znaczeń wraz z posiadaniem świadomości na temat swojego sprawstwa oraz podejmowanej odpowiedzialności wobec własnych wyborów. Ten typ kultury łączy się z intencjonalnym oraz emocjonalnym zaangażowaniem się.

Poznanie wymiarów omawianych zagadnień ma ogromny wpływ nie tylko na ucznia, ale i szkołę, w aspekcie wzajemnych powiązań ze społeczeństwem. Dziecko, posiadając sprzyjające warunki do rozwoju w oparciu o istnienie kultury zaufania w instytucji edukacyjnej jest w stanie efektywniej organizować swoją naukę (Birch, Ladd, 1997; Howes, Smith, 1995), co przekłada się na osiągnięcie sukcesów szkolnych (Bryk, Schneider, 2003; Darling-Hammond, 2014), a przede wszystkim na budowanie zdrowej tożsamości oraz osobowości (Miluska, 1996). Umożliwienie dziecku tworzenia więzi z drugim człowiekiem (nauczycielem, uczniem), opartej na wzajemnym zaufaniu, pozwala mu na poszukiwanie intymności, autentyczności, co finalnie buduje jego tożsamość (Witkowski, 1989, s. 114, 122, 127). Jest to kluczowe wobec pielęgnowania zaufania wobec samego siebie, akcentując rolę sprawstwa i kontroli (Erikson 1997; Giddens, 2002, Mamzer, 2008). Dla instytucji szkoły, rozwijanie natomiast kultury zaufania wiąże się z budowaniem kapitału społecznego – im większy pojawi się poziom zaufania w danym społeczeństwie, tym większe występuje prawdopodobieństwo zaistnienia współpracy, która to zaufanie zwiększa (Putnam, 1995, s. 258). Zagadnienie to, pozostaje w relacji z kapitałem społecznym²⁵, co pozwala na budowanie więzi społecznościowych, a także kształtuje postawy prospołeczne, aktywne, zaangażowane oraz zorientowane w kierunku przyszłości (Czerwiec, 2020, s. 69-70; Potulicka, 2012, s. 98). Rozwijanie kultury zaufania w szkole jest bardzo istotne zwłaszcza wobec dzieci, które na podstawie wzrastania w trudnych i zaburzonych warunkach wychowawczych, wnoszą do klasy zachowania oraz strategie radzenia sobie, wypracowane na drodze negatywnych doświadczeń z podstawowym opiekunem. Często charakteryzują się wrogimi postawami i nieufnością do nauczycieli (dorosłych), którzy próbują ich wspierać. Na podstawie jednak prowadzonych badań wynika, iż nauczyciele wraz z dziećmi mogą budować wzorce przywiązania jakościowo różne od pierwotnych doświadczeń dziecka (Howes, Ritchie, 2002, ss. 1, 3). Akcentując wartość pojęcia, Joanna Rutkowiak postuluje o rozwinięcie w ramach „praxis” kształcenia o zaufaniu jako drogi

²⁵ Jego istota wiąże się z umiejętnościami i kompetencjami miękkimi, jak: zdolność do nawiązywania pozytywnych relacji i ich podtrzymywania, empatia, zaangażowanie (Mamzer, 2008, ss. 206-207).

do tworzenia przedzaufania, stanowiącego bazę do podejmowanych praktyk wychowawczych (Rutkowiak, 2012).

Kultura nieufności natomiast w szkole odnosi się do indywidualnego aspektu kulturowych doświadczeń dziecka i tego, co w swoim repertuarze oferuje szkoła przez swoją kulturę i kulturę poszczególnych nauczycieli. Henryka Kwiatkowska w badaniach podnosi kwestię (nie)budowania przez nauczycieli wiarygodności, stanowiącej o sensie zaufania przez aspekt komunikacji²⁶ w sytuacjach problematycznych dla dzieci i młodzieży (Kwiatkowska, 2012, s. 124-125). Uczniowie często są uczestnikami wydarzeń, w których dokonuje się zachwianie ich poczucia bezpieczeństwa²⁷, nie otrzymują wsparcia w zakresie oczekiwanych działań (2012, s. 115). Autorka również stawia tezę o występowaniu w polskich szkołach nauczycieli, którzy posiadają nieskrystalizowaną tożsamość, charakteryzującą się wysoką nietolerancją, postawą nieufności wobec ucznia – jego zachowań, myśli, emocji. Finalnie przekłada się to na zaszczepianie wśród nich podejrzliwości (2012, s. 124). Umożliwia to, dostrzeżenie związku pomiędzy zaufaniem osobistym a rolą społeczną, w tym przypadku nauczyciel staje się dla ucznia niewiarygodnym partnerem do budowania relacji. Nieufność epistemologicznie zostaje zakorzeniona w kulturowym doświadczeniu dziecka i nauczyciela. Kultura nieufności jest również egzemplifikowana poprzez stosowanie w szkołach tradycyjnych mechanizmów dyscypliny, za pomocą systemu kontroli i monitoringu uczniów (Archacka, 2017, za: Czerwiec, 2020).

Ponadto kolejny raz, na podstawie powyższych badań, dostrzegalny jest związek pomiędzy zaufaniem a poczuciem bezpieczeństwa, w tym bezpieczeństwa ontologicznego. Kwestią warunkującą kreowanie zagadnienia jest zaufanie wypracowywane w ramach pierwotnej socjalizacji oraz relacjach opartych na bliskości, emocjonalnym zaangażowaniu, intymności (Giddens, 2002). Jeżeli szkolny świat jest przewidywalny – charakteryzuje się pewną stabilizacją, pewnością, gwarantuje dziecku możliwość pielęgnowania relacji z innymi, a także rozwijania zaufania wobec własnych kompetencji, umiejętności oraz kontrolowania swoich zachowań (Giddens, 2002; Mamzer, 2008, s. 216-218). Utrzymywanie pewnej rutynowości jest szczególnie ważne dla dzieci, które nie posiadają psychokulturowego zabezpieczenia w postaci pozytywnego rozwiązania kryzysu „podstawowa ufność” vs „brak

²⁶ Badaczka charakteryzuje język nauczycielski jako język negatywny, skoncentrowany na uczniowskich brakach, blokujący możliwości uczniów (Kwiatkowska, 2012, ss. 124-125).

²⁷ Akcentowane są tutaj przez H. Kwiatkowską takie zachowania, jak: uwłaczanie godności, poczucie zagrożenia, groźby oraz wstydu (Kwiatkowska, 2012, s. 115).

ufności”. Ponadto powtarzalność norm, reguł, zachowań kulturowych przyczynia się do tworzenia tożsamości, rozumianej jako proces – nie etap, wobec dynamicznych zmian dziejących się w świecie zewnętrznym, wewnętrznym dziecka. Pozwala to, na uchwycenie stabilizacji, czyli bezpieczeństwa ontologicznego (Giddens 2002; Mamzer, 2008, ss. 204-208). A. Giddens postuluje o kształtowanie tożsamości refleksyjnej, pozwalającej na ciągłe dokonywanie wyborów oraz weryfikacji wobec dotychczasowych doświadczeń biograficznych człowieka. Funkcjonowanie w społeczeństwie nieustannych zmian i ryzyka²⁸ potrzebuje oparcia dla namysłu nad rozwojem tożsamości w postaci pewnych przewidywalnych wzorów kulturowych (Karnat-Napieracz, 2008, s. 72-74). Zwłaszcza, iż ważnym etapem związanym z rozwojem osobowości jednostki jest kształtowanie tożsamości właśnie w okresie dorastania, kiedy to dziecko znajduje się pod wpływem oddziaływań szkoły (Torończak, 2006, s. 230).

Zachwianie ładu i porządku społecznego, odzwierciedlającego się w zaburzeniu stałości, a także w wystąpieniu ryzyka związanego z agresją, przemocą rówieśniczą (Helios, Jedlecka, 2017, ss. 34-97) może doprowadzić do powstania i podtrzymywania lęku, hamującego działanie dziecka w szkole (Mamzer, 2008, s. 136). Ponadto, istnienie ryzyka wymaga od człowieka (dziecka) stałego dokonywania wyborów, decyzji, a nie podejmowania potencjalnych szans na relacje z innymi. Budowanie więc poprzez kształtowanie w kulturze szkoły, kultury zaufania może przyczynić się do osiągnięcia przez ucznia bezpieczeństwa ontologicznego, rozumianego przez pryzmat osiągnięcia kontroli oraz sprawstwa wobec siebie i otaczającego świata (Giddens, 2002, s. 50). Dzięki niemu ma możliwość odnalezienia poczucia sensu w danym momencie w przestrzeni szkoły.

Zaufanie jest kategorią, która pozwala na budowanie relacji, dzięki którym dziecko potwierdza swoją tożsamość, definiuje kim chce być i jaką rolę pełni wobec danego społeczeństwa (Erikson, 1997, s. 259). Pojęcie wiąże się z podejmowaniem się zaangażowania na rzecz aktywnego działania i twórczego przekształcania otaczającej rzeczywistości, w tym przestrzeni szkoły. Dziecko, które ma rozwiniętą jakościowo więź z podstawowym opiekunem dotyczącą zaufania lub dzięki kulturze zaufania w szkole ma możliwość jej kompensacji, będzie charakteryzowało się większą motywacją do nauki, osiągnięciem lepszych wyników w nauce (Goddar, Tschannen-Moran, Hoy, 2001; Goddar, 2003; Goddar, Salloum, Berebitsky,

²⁸ Ryzyko u A. Giddensa odnosi się do świata fizycznego oraz społecznego, akcentując kwestie zagrażających niebezpieczeństw będących efektem działalności ludzkiej. Traktuje je jednak jako zarówno siłę negatywną jako i potencjał dla rozwoju społeczeństw (Giddens, 2002)

2009). Finalnie może przyczynić się to do wzrostu jego zainteresowań, a także poczucia własnej wartości i wolności (Szcześniak, Colaço, Rondón, 2012; Sztompka, 2005, s. 239; 2007, ss. 45-47). To, co wydaje się kluczowe w rozważaniach podjętych na temat zaufania, kultury zaufania, nieufności i bezpieczeństwa ontologicznego w szkole, to stworzenie uczniowi takich warunków w szkole, aby część kulturowych reguł była przewidywalna i zrutynizowana. Ma to niewątpliwie znaczenie wobec zmiany kulturowego środowiska, które dziecko doświadcza w momencie przyjścia do szkoły, ale też w sytuacji przekraczania „progów edukacyjnych” na postrzeganie nauczycieli i środowiska jako wiarygodnych oraz godnych zaufania partnerów (Michalak, 2015). Istotne jest również budowanie u ucznia poczucia kontroli i bezpieczeństwa. Paradoksalnie jednak podtrzymywanie napięcia pomiędzy zaufaniem a nieufnością, bezpieczeństwem a zagrożeniem może doprowadzić do rozwinięcia nowych umiejętności, kompetencji (Giddens, 2008; Witkowski, 2015, s. 11, 47, 65). Zależy to oczywiście od psychologicznych właściwości dziecka oraz zdolności do wytwarzania i (z)rozumienia znaczeń w relacji do kultury szkoły (por. Bruner, 2006). Rozpatrywanie pojęcia w nawiązaniu do reguł kulturowych (Sztompka, 2007, ss. 143-147) pozwala na analizowanie kultury szkoły pod względem norm obdarzania zaufaniem lub nie, poszczególnych osób zaangażowanych w edukację. Ponadto, kulturowe reguły zaufania odnoszą się także do postrzegania instytucji szkoły wraz z nauczycielami jako (nie)godnych zaufania i/lub (nie)wiarygodnych partnerów przez uczniów, rodziców (2007, s. 144).

1.5. Szkoła jako przestrzeń i miejsce wytwarzania tożsamości

Szkoła nierzadko w literaturze przedmiotu definiowana jest przez kategorie miejsca oraz przestrzeni:

- „szkoła jako miejsce kształtowania tożsamości uczniów i nauczycieli” (Karkowska, 2012);
- „miejsce zniewolenia i/lub wyzwolenia ucznia” (Babicka-Wirkus, 2014);
- „wsparcia uczniów w sytuacjach trudnych” (Kocór, 2018);
- „szkoła jako przestrzeń aksjologiczna” (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2016), „uznania” (Nowak-Dziemianowicz, 2020);
- „szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia” (Domagała-Kręcioch, Majeranek, 2014).

Miejsce, charakteryzuje nie tylko fizyczne terytorium, zagospodarowane przez architektoniczny plan, materialne przedmioty, ale i odnosi się do symbolicznej przestrzeni, której kulturowe znaczenie przypisuje człowiek, pozostając z nim w nieustannym dialogu (Cobel-Tokarska, 2012; Mendel, 2006, s. 25). Wymienna relacja jednostki z miejscem, która zakłada wzajemność kreowania miejsca przez jednostkę i odwrotnie, pozwala postrzegać je przez aspekt tworzenia tożsamości. Christian Norberg-Schulz podkreśla jego znaczenie wobec ludzkiej egzystencji na podstawie dziejących się w nim rzeczy, a także jego rolę jako punktu wyjścia, dzięki, któremu jednostka orientuje się w otaczającej rzeczywistości oraz ma możliwość kontrolowania otoczenia (Norberg-Schulz, 2000, s. 27). To kategoria, która w orientacji pedagogicznej odzwierciedla miejsce usytuowania rzeczy, mówiących o indywidualnych przeżyciach, doświadczeniach jednostki, naznaczając tym samym elementy istotnym dla niej znaczeniu (Samborska, 2014). Przestrzeń pozostaje w „relacji do” oraz „relacji z” człowiekiem, implikując emocjonalne zaangażowanie. Wymiar afektywny doświadczania przestrzeni jest również obecny w rozważaniach Edwarda Halla, który dostrzega w niej niewerbalny aspekt komunikatów kulturowych (Hall, 2001, s. 9).

Szkołę można postrzegać w kategorii miejsca i przestrzeni, widzianych przez pryzmat biograficznych doświadczeń uczniów. W instytucji edukacyjnej dziecko nadaje znaczenie poszczególnym miejscom, które pozwalają na zabezpieczanie potrzeb i świadczą o jego relacji z otoczeniem (kulturą szkoły) (2001, s. 27). Odkrywanie symbolicznych kontekstów, które uczeń przypisuje tym dla niego szczególnym kategoriom w szkole, umożliwia odniesienie się

do konstruowanej tożsamości (Heidegger, 1977, s. 326), a także poznania ukrytych wymiarów kultury szkoły.

Kategoria miejsca rozpatrywana w relacji do kultury (Męczkowska, 2006, s. 39) jest definiowana na gruncie antropologii poprzez: podkreślenie interakcji międzyludzkich związanych z symbolicznym i emocjonalnym komponentem oraz metody poznania/oswojenia przestrzeni, wpływające na kreowanie tożsamości (Błahut, 2014, s. 71). W koncepcji Yi-Fu Tuana miejsce stanowi o (nie)bezpieczeństwie. Jest areną powstałą do zaspokojenia potrzeb, które powstało dzięki uczłowieczeniu przestrzeni (Tuan, 1987, s. 13). Miejsce jest także „(...) konkretyzacją wartości, choć nie jest wartościową rzeczą, którą można by trzymać w ręku albo się z nią obnosić. To obiekt, w którym można przebywać” (1987, s. 24). Szkoła jest niewątpliwie miejscem: dochodzi tu do nieustannych relacji międzyludzkich, to również strefa wytwarzania symbolicznych znaczeń, przeżywania określonych emocji, formowania tożsamości. To także miejsce doświadczania, w którym jednostka (dziecko) poprzez emocjonalną przynależność może odczuwać je jako symbol stabilności, dający poczucie bezpieczeństwa. Jednak, tylko i wyłącznie, takie traktowanie miejsca będzie możliwe, kiedy człowiek uzna je za ważne (Muszyńska, 2014, s. 14). Instytucja szkolna symbolicznie odczytywana przez pryzmat miejsca (bez geograficznych kryteriów), ale i miejsca w szkole, wytwarzanego przez dziecko, pozwala na możliwość dostrzeżenia katalogu potrzeb, wartości, które są przez ucznia poszukiwane w jego szkolnej codzienności.

Wprowadzenie do rozważań na temat kategorii przestrzeni, która nieodzownie łączy się z miejscem i zdaniem Yi-Fun Tuana obrazuje wolność, ale także chaotyczność, niepewność, umożliwiła dogłębniejsze zrozumienie wytwarzania miejsc przez dzieci w szkole, jeśli będziemy spostrzegać ją właśnie w takim charakterze (Tuan, 1987, s. 13). Tworzenie miejsca odnosi się zarówno do fizycznych aspektów oraz symbolicznych aspektów, odzwierciedlanych w języku, gestach, rytuałach (1987, s. 19). Przyjmując konstruktywistyczną perspektywę definiowania pojęcia, istotne dla zrozumienia, dlaczego jednostki potrzebują, wytwarzają miejsca ważne jest dostrzeżenie dziecięcych znaczeń, ponieważ „(...) miejsca nie są, jakie są, lecz są tym, za co biorą je ludzie” (Mendel, 2006, s. 29). Maria Mendel zwraca uwagę na miejsce, które jest pedagogiczne, dlatego że relacja jednostki z miejscem może być wspierająca, rozwijająca jej rozwój i wychowująca (2006, s. 22). Kategoria, analizowana na gruncie pedagogiki miejsca umożliwia dziecku – jeżeli przebiega w kontakcie ze świadomością – społeczną autokreację i budowanie tożsamości, na podstawie opisywania oraz rozumienia własnej celowości zachowań (Giddens, 2002). Posiadanie miejsca związane jest także

z warstwą znaczeń przypisanych mu przez dziecko/szkołę do wzorców kulturowych, symboliki, charakteru roli, spełnianych funkcji (Samborska, 2014, s. 1). W geopoetyce miejsce jest wielowymiarowym, gęsto nasyconym zbiorem, tworzonym z indywidualnych biograficznych, emocjonalnych, zmysłowych doświadczeń. Kreują one osobiste sposoby patrzenia, snucia wspomnień wraz z ich zniekształceniami i nawiązaniem do kulturowych aspektów. Istotna jest również wyobraźnia odpowiedzialna za modyfikowanie i przemieszczanie wymienionych elementów (Rybicka, 2014, s. 173).

Przestrzeń rozpoznawana jest za pomocą intelektu w kategorii przydatności: „(...) pozornie taka sama dla wszystkich, zawiera w sobie ukryte znaczenia, których czytania należy się nauczyć” (Burdzik, 2012, s. 26). W relacji do miejsca jest bardziej chaotyczna, abstrakcyjna, wymaga – parafrazując Martina Heideggera – „zamieszkania”, „zadomowienia”, by nie tylko móc przynależeć do niej, ale ją kontrolować i otaczać indywidualnymi granicami (1977, s. 326). E. Hall twierdził, iż w przestrzeni, która jest formą komunikacji kulturowej, wzory kulturowe, są przekazywane odmiennymi sposobami, różną się intensywnością, a także występują na zróżnicowanych dystansach (Hall, 2001, za: Łapiński, 2006, s. 64). Nawiązując do Brunerowskiego modelu kultury i relacji z umysłem, dziecko na podstawie wyposażenia w narzędzia kulturowe w kontakcie z przestrzenią (kulturową) szkoły, będzie starać się lub nie poszukiwać zrozumienia dla danej kultury szkoły (Bruner, 2006). Ponadto, dziecko jest również częścią przestrzeni (szkolnej), jak i pozostali jej użytkownicy, co zdaniem E. Halla egzemplifikuje przynależność do danego kręgu kulturowego (Hall, 1987, s. 161). Kontaktując się z kulturową przestrzenią szkoły uczeń, może mieć trudności w poruszaniu się i orientowaniu się w jej kulturowych przekazach. Potrzebuje więc albo/i aparatów umożliwiających wytwarzanie oraz rozumienie znaczeń, przynależność, a także posiadanie szansy na zbudowanie poczucia stabilizacji, bezpieczeństwa, które pozwalają na poznawanie kultury przestrzeni. Przestrzeń szkoły, jak każda inna dostępna dziecku, wymaga odkrycia związanego z analizą jej wymiarów kulturowych, aksjologicznych, ontologicznych, które gwarantują mu sprawne poruszanie się oraz uczenie się poszczególnych kompetencji. Właściwości przestrzeni szkoły, charakter jej zrozumienia świadczy o przypisywanym przez dziecko znaczeniu, a także stanowi podstawę do kształtowania tożsamości.

Akcentowanie identyfikacji z terytorium (przestrzenią, miejscem) oraz grupą społeczną (nauczycielami, uczniami, rodzicami w szkole) jako składnika poczucia tożsamości (por. Lewowicki, 2001), a także samej tożsamości rozumianej poprzez „(...) indywidualne przekonania, zainteresowania, potrzeby, motywy, wartości, sposoby myślenia, kryteria oceny”

(Brzezińska, 2006, s. 11), kształtuje odpowiedź na pytanie „kim jestem”? W relacji z miejscem natomiast pozwala na dostrzeżenie oraz pogłębienie zagadnienia wobec kreowanej kultury szkoły. Jednostka buduje swoją tożsamość poprzez aparat poznawczy oraz wykorzystanie myślenia abstrakcyjnego związanego z podejmowaniem refleksji na temat własnego „Ja” i otaczającej rzeczywistości. Dla dziecka, które dopiero rozwija zdolność do korzystania z narzędzi intelektualnych w tworzeniu tożsamości, ma znaczenie gromadzenie subiektywnych, emocjonalnych doświadczeń (przeżyć) związanych z osobami, miejscem, sytuacjami. Emocje mogą posiadać różne zabarwienie i wiążą się z potwierdzeniem, tego co u jednostki autentyczne, ponieważ są udziałem, tylko i wyłącznie, intersubiektywnego przeżycia oraz nie są projektowane zewnątrz (McAdams, 2011). Kluczowymi czynnikami składającym się również na formowanie tożsamości są doświadczenia oraz treści odnoszące się do realizacji poczucia odrębności od innych, znaczenia, skuteczności, własnej wartości, ciągłości, a także przynależności. Nierzadko aspekty te są przez ludzi nieuświadomiane, jednak jednostki dążą automatycznie do ich zaspokojenia oraz redukcji napięć związanych z ich brakiem (Vignoles, 2006, za: Kwapis, Brygoła, 2013, s. 38). Wejście więc dziecka w rolę ucznia wymaga stworzenia koncepcji siebie (roli) do danej przestrzeni/kultury szkoły, która z czasem – jeżeli otrzymuje szansę do zaspokajania potrzeb psychicznych oraz aspektów (motywów) tożsamościowych – pozwala na rozwijanie się. Dziecko ma możliwość sprawdzenia oraz oceny czy dana aktywność jest tożsama z jej potrzebami, celami, oczekiwaniami, co nierzadko jest udziałem nieświadomego działania. Tożsamość osobista jednostki budowana jest za pomocą informacji otrzymywanych od otoczenia (w tym znaczących osób), wspomianej identyfikacji oraz charakteru dążeń (Kwapis, Brygoła, 2013, ss. 35-39). Przestrzeń szkoły postrzegana jako pewien kulturowy krajobraz, stanowi źródło zaspokajania danych motywów i potrzeb tożsamościowych przez właśnie zawartość wymiarów relacyjnych, symbolicznych, materialnych. Skupia osoby, przedmioty, sytuacje, wobec których dziecko realizuje swój tożsamościowy projekt osadzony w kulturowej rzeczywistości. Poznawanie i nadawanie (świadomie lub nieświadomie) wartości tym dwom kategoriom informuje o ich składnikach poznawczych, emocjonalnych oraz behawioralnych. Uczeń, będąc w relacji z przestrzenią/miejscem w szkole, doświadcza poznawczo jej/go poprzez identyfikację tego, co jest dla niego (nie)istotne, (nie)pożądane oraz diagnozy zastanego stanu (opisu – w kontekście wyglądu/właściwości fizycznych). W aspekcie emocjonalnym odnosi się do przekonań (wartości) związanych z akcentowaniem (nie)ważnych elementów wobec społecznego

i osobistego wymiaru przestrzeni. Natomiast w wymiarze behawioralnym znaczenie dla tożsamości zyskują dla niego wybory oraz projektowany wysiłek (Samborska, 2014, ss. 4-50).

H. Kwiatkowska, akcentuje konieczność oswojenia przez człowieka przestrzeni wobec jego funkcjonowania w świecie, miejsce zaś odnosi do symbolicznego zaangażowania się w strefę, która buduje poczucie zaufania, bezpieczeństwa i schronienia (Kwiatkowska, 2001). Czynienie więc miejsc własnymi, wyróżnionymi przez dziecko (Chyła, 2017, s. 49) w przestrzeni szkoły, rozumiane jako fizyczne i symboliczne oswojenie poszczególnych wymiarów w instytucji edukacyjnej (Tuan, 1987, ss. 30-31) pozwala na radzenie sobie z kulturą (przestrzenią) szkoły.

1.6. (Nowa) kultura szkoły w klasie czwartej w perspektywie dziecka

Życie ludzkie składa się z nieustannych zmian, które swój początek biorą w procesach wewnętrznych wiążących się z jednostkowym oraz społecznym podejmowaniem działań. Realizacja aktywności zawsze odbywa się w określonej rzeczywistości, która jest przekształcana oraz modyfikowana przez człowieka, również będącego podmiotem i przedmiotem przeobrażeń (Gajdzica, 2013b, ss. 52-54). Zachodzące zmiany mogą generować konflikty (Sztompka, 2002), ale i stanowić o źródle, i sile rozwoju (Kauze-Sikorska, 2015). Niewątpliwie jednymi z ważniejszych zmian zachodzących w przestrzeni szkolnej dla dziecka, nierzadko determinujących (nie)powodzenia szkolne są progi edukacyjne (Michalak, 2013). Wskazują na sytuację przejścia, konstruującą się w „(...) tożsamościowym pacie między wolnością a zniewoleniem (...) między własnymi poszukiwaniami siebie a instytucjonalnym wzorem dorastania” (Jaskulska, 2018, s. 9). Ze względu na uchwycenie w pracy „bycia pomiędzy” trzecią a czwartą klasą jako kluczowego momentu dla ponownego (roz)poznawania kultury szkoły przez dziecko, skoncentruję się na roli zmian związanych z doświadczaniem nowych, kulturowych kontekstów.

Dziecko przechodząc z klasy III nauczania zintegrowanego do klasy IV, w którym panuje kształcenie przedmiotowe już na samym początku konfrontuje się z koniecznością ponownego odkrywania kultury klasy szkolnej (Buliński, 2002, s. 54), która gwałtownie narzuca na uczniów konieczność zaangażowania się w jej (roz)poznawanie, chociażby w wyniku spotkania w strukturze nowych kolegów i koleżanek. Etap przejścia jest niezwykle trudny – wymaga od dziecka poznawczego, afektywnego i behawioralnego wysiłku, koncentrującego się na wielu płaszczyznach (przedmioty, nauczyciele, wymagania, oczekiwania, itp.) i realizowanego w jednym czasie. Wiąże się to z koniecznością uruchomienia własnych potencjałów w zakresie adaptacji. To moment, w którym dochodzi do zestawiania wytworzonych oraz ustabilizowanych przez dziecko znaczeń na doświadczaną, przeżywaną do tej pory szkołę oraz swoją rolę (Brzezińska, 2005) z potrzebą konstruowania nowych reprezentacji poznawczych wobec rozpoznania nowej sytuacji (kultury) (por. Bruner, 2006, ss. 16-17).

Przede wszystkim, dziecko powracające do szkoły, po dwumiesięcznych wakacjach, nagle spotyka się ze zmianą zasad procesu kształcenia, realizowanego od tej pory w systemie klasowo-lekcyjnym. Pociąga to za sobą konieczność zapoznania się i oswojenia z przestrzenią szkoły (i przebywających w niej osób), która do tej nierzadko koncentrowała się wokół

poprzedniej klasy ucznia i/lub wydzielonego piętra²⁹, umożliwiającej odnalezienie konkretnych sal przedmiotowych. Przedmiotowy system kształcenia łączy się ze ściśle wydzielonym czasem na lekcje i przerwy, co wobec dotychczasowego nauczania zintegrowanego, w którym nauczyciel swobodnie zarządzał odpoczynkiem, nauką oraz zabawą w oparciu o potrzeby dzieci, staje się głównym wyzwaniem, a także źródłem problemów. Niedoświadczenie zarządzania własnym czasem powoduje nierzadko spóźnianie się na lekcje czy też dotyczy zgłaszania realizacji na zajęciach potrzeb biologicznych związanych z jedzeniem, czy też wyjściem do toalety (por. Kupiec, 2019). Dzieci także zostają zapoznane oraz wdrażane do wykonywania odpowiednich rytuałów związanych z poszczególnymi fazami lekcji (rozpoczęcie lekcji, zakończenie, rytuały odpytywania, itp.), stanowiących o potrzymaniu pewnych, nierzadko ukrytych wartości, symboli, odzwierciedlających wzorce interakcji (Quantz, O'Connor, Magolda, 2011, s. 15). Ponadto, cała przestrzeń niemalże wypełniona jest symbolicznymi komunikatami, których znaczenia uczniowie starają się odkrywać i (z)rozumieć. Mogą egzemplifikować się w wyznaczonych, przydzielonych dla dzieci oraz nauczycieli miejsc (np. pokój nauczycielski, ławka szkolna, szafka szkolna) czy przedmiotach (przybory do pisania, dziennik lekcyjny) (por. Jaskulska, 2018). Taka organizacja procesu kształcenia wiąże się z ograniczeniem przestrzeni do swobodnej zabawy na rzecz częstszego konfrontowania się z kontrolą oraz weryfikacją wiedzy, umiejętności (ocenie), dyscyplinowaniem czy złożonością, przeciążeniem treściami programowymi (Michalak, 2013, ss. 84-86).

Kolejnym wyzwaniem, które stoi przed dzieckiem dotyczy (roz)poznawania kultur nauczycielskich, charakteryzujących się zróżnicowanymi wzorcami postępowania, formami komunikowania, wymaganiami, metodami pracy. Z badań przeprowadzonych przez Renatę Michalak wynika, iż „nauczyciele przedmiotowi” dostrzegają nieprzygotowanie dzieci do funkcjonowania w klasie czwartej (77% osób badanych) i m. in. lokują je w nadopiekuńczej roli nauczyciela kształcenia zintegrowanego (Michalak, 2013, s. 220). Na progu czwartej klasy uczeń wobec spotykania się z nauczycielskimi wymaganiami dotyczącymi kompetencji w zakresie podstawowych umiejętności, samodzielności w rozwiązywaniu trudności i projektowaniu procesu uczenia się (2013, s. 218) jednocześnie musi poradzić sobie ze stratą

²⁹ W niektórych szkołach można spotkać się z wydzielonymi przestrzeniami dla uczniów ze względu na wiek i etap kształcenia celem zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa, chroniąc ich przed uczniami z klas starszych. Stanowi to pokłosie reformy systemu oświaty z 1999 r. dokonanej za rządów ministra edukacji narodowej M. Handke.

po rozłące z nauczycielem nauczania początkowego, który niemalże funkcjonuje w roli „rodzica zastępczego” (por. Kurnianingsih, Yuniarti, Kim, 2012). Dysonans poznawczy, który przeżywa na „progu edukacyjnym” dziecko koreluje również z wewnętrzną ambiwalencją, ponieważ z jednej strony posiada doświadczenie pielęgnowania przez otoczenie „kultury dziecięcej”, z drugiej gwałtownie spotyka się z przymusem realizowania zadań „wprowadzających w dorosłość”. „Rytualna zmiana statusu” (Jaskulska, 2018, s. 114), która na gruncie pedagogicznym, w tym przypadku odnosi się do procesu adaptacji ucznia klasy trzeciej do kultury klasy czwartej, zwraca uwagę na zakończenie pewnego etapu dzieciństwa kojarzonego ze swobodą, zabawą i rozpoczęcie rytuału wędrówki ku dorosłości (por. Szewczyk, 2002). Próg edukacyjny, symbolicznie spostrzegany przez Małgorzatę Żytko jako „zwodzony most” czy „głęboka fosa” (Żytko, 2016) świadczy zarówno o powziętym trudzie rozpoznawania nowych sytuacji, miejsc, osób stanowiących szansę, ale i przyczyniających się do powstania trudności wobec nieposiadanych umiejętności, kompetencji, wiedzy („kulturalnej skrzynki narzędziowej”) w poruszaniu się po nieznanym obszarach (por. Michalak, 2013, ss. 12-13).

Przekroczenie II progu edukacyjnego to wchodzenie w nową rolę ucznia, któremu przypisane zostają nowe obowiązki, prawa, kompetencje (Michalak, 2015, ss. 23-24; Skura, Lisiecki, 2012). A. I. Brzezińska zwraca uwagę na proces uczenia się „roli ucznia” przez dziecko w wyniku przechodzenia przez jakościowo odmienne etapy, które umożliwiają mu stopniowe oswojenie się. Pierwszy etap stanowi „wchodzenie w rolę”, gdzie dziecko orientuje się wobec przypisanych do jej realizacji oczekiwań oraz wymogów instytucjonalnych (faza orientacyjna), stara się odtwarzać zawarte w roli zachowania, przepisy, normy na podstawie naśladowania aktywności innych (faza poznawcza). Następnie, na kolejnym etapie, adaptuje się do warunków nadanych przez rolę (faza adaptacji) za pomocą posiadanych predyspozycji, a także wprowadza indywidualne zmiany w zakresie swojego funkcjonowania jako ucznia (faza innowacji) (Brzezińska, 2004, s. 241). W tej sytuacji istotne jest poczynienie dygresji związanej z Brunerowskim rozumieniem kultury jako tworzenia indywidualnych znaczeń wobec opisu rzeczywistości, osadzonej w kontekstach kulturowych (Bruner, 2006, s. 27, 30). Spotykając się uczeń na „progu edukacyjnym” z koniecznością gwałtownego (roz)poznawania wytworzonych przez kulturę szkoły i nauczycieli znaczeń, egzemplifikujących się w zasadach, normach, symbolach może wiązać się z pojawieniem się trudności, które powodują różnice kulturowe. W teorii zarzuconej kontynuacji kulturowej J. U. Ogbu wyodrębnia dwa rodzaje różnic kulturowych: pierwotne, do których zalicza m. in. style wychowania czy też język oraz

wtórne, mające wpływ na występowanie problemów szkolnych, wiążące się ze stylami poznawczymi, formami komunikacji, czy też uczenia się (Ogbu, 1990, za: Chromiec, 2003, s. 32). Przyjęcie „wytworzonej” przez kulturę szkoły roli ucznia czwartej klasy można porównać do „szoku kulturowego”. Odnosi się on do doświadczenia „zderzenia z inną kulturą” oraz charakteryzuje się zarówno „fazą miesiąca miodowego”, euforii, ale i stanami nieprzystosowania, smutku, lęku, niepokoju czy też złości (Stephan, Stephan, 1999, ss. 137-139). Odnalezienie się w nowym kontekście kulturowym jest źródłem stresu m. in. w nawiązaniu do:

- relacji z nauczycielami (lęk przed niezyczliwymi nauczycielami, spotkanie się z wieloma nauczycielami, itp.);
- relacji z uczniami (strach przed starszymi i nowymi kolegami oraz koleżankami);
- „stresorów szkolnych” (negatywna ocena nieadekwatnych zachowań, obawa o niewywiązywanie się z nałożonych oczekiwań oraz wymagań podczas lekcji, przeciążenie sprawdzianami, uzyskaniem promocji do następnej klasy)
- „stresorów po szkole” (zmęczenie, strach przed nieporadzeniem sobie z samodzielną organizacją nauki i trudnością zadań domowych)
- „innych stresorów” (uciążliwość noszenia ciężkich tornistrów) (Sikora, 2010, ss. 41-42).

Proces adaptacji do kultury będzie pozostawał w relacji z próbą oswojenia pojawiających się napięć.

Ostatni etap w „uczeniu się roli” stanowi jej twórcze przekraczanie dotyczące kreatywnej indywidualizacji (faza adaptacji) oraz wyznaczenia określonych celów rozwojowych (faza samorealizacji (Brzezińska, 2004, ss. 241-242).

„Kulturowe zderzenie” dziecka na „progu edukacyjnym” z (nową) kulturą szkoły, klasy, nauczycieli pociąga za sobą konieczność ponownego „odczytania” jej kulturowych wymiarów oraz adaptacji do wyznaczonych ram roli, w której uczeń ma/będzie się poruszał. Jednocześnie uczeń w czwartej klasie, sytuujący się na granicy „pomiędzy” (znajdujący się również pomiędzy przeszłością a teraźniejszością) będzie poszukiwał w przestrzeniach szkoły swojego miejsca rozumianego jako odzwierciedlenie zdolność radzenia sobie z adaptacją z kulturą szkoły, czyli wykorzystania dostępnych mu „habitusów” (Bourdieu, Passeron, 2011).

Rozdział 2. Edukacyjne diady nauczyciel-dziecko w kulturze szkoły

2.1. O stawaniu się nauczycielem

Kształtowanie holistycznego rozwoju uczniów, który jest immanentnym i pewnym zadaniem nauczyciela (Nikitorowicz, 2007; Nowak, 2008, s. 509) wymaga od niego przede wszystkim samopoznania, rozumianego jako poznanie nieświadomych skłonności, motywów, dążeń czy też ewentualnych możliwości (Grzesiuk, 2006, ss. 427-429). Proces przechodzenia do namysłu na temat konstruowania tożsamości nauczyciela poprzez wgląd jest skomplikowany oraz zawiera w sobie niedomkniętą powinność permanentnego „stawania się” nauczycielem (Kwaśnica, 1993, s. 3). Owe działanie wymaga podjęcia wysiłku wobec stałego kształtowania siebie, otwarcia na nowe sytuacje, dyskursy, powinności, aktualizacji wiedzy na własny temat czy akceptacji zmian i wynikających z nich napięć oraz niejasności (Kwaśnica, 2006, ss. 291- 295). Myślenie o roli, postawach, zachowaniach nauczycieli ma już swój wydzźwięk we wczesnodziecięcych zabawach tematycznych, uwalniających m. in. potrzeby i zainteresowania dzieci (Chauvel, Michel, 2004; Dwyer, 1983; Huizinga, 1985). Robert Kwaśnica, pisząc o rozwoju zawodowym nauczyciela, koncentruje się na ewolucji kompetencji, którą dostrzega od momentu wejścia w rolę, oswojenia i zaakceptowania aż do stadium doświadczenia twórczego wychodzenia poza jej dotychczasowe ramy (Kwaśnica, 1990, s. 301).

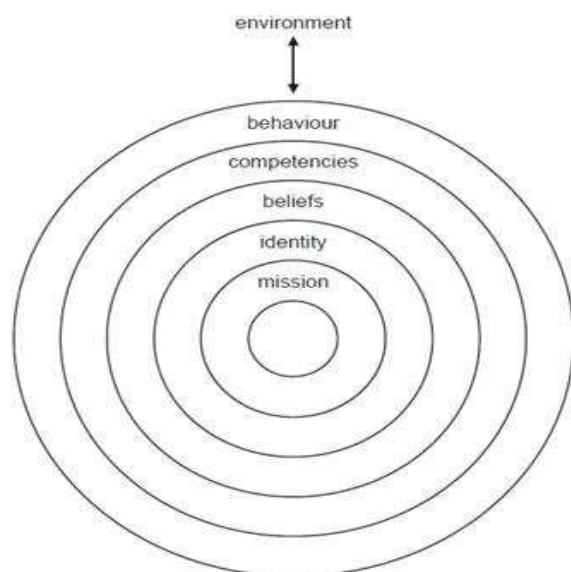
Podjęmowana aktywność w kierunku uzyskania zawodu nauczyciela implikuje potrzebę przyjęcia refleksyjnej i pełnej profesjonalizmu postawy wobec kategorii „stawania się”, nierozdzielnie związanej z tożsamością zawodową (Day, 2004; Gołębiak, Zamorska, 2014; Kwiatkowska, 2005). Tożsamość stanowi dyskursywną konstrukcję, która odnosi się do procesów poznawczych, emocji czy też uwzględniania uczenia się w społeczeństwie od innych (Kelchtermans, 2005; Zembylas, 2005), pozostając m. in. w kręgu zainteresowań socjologów, pedagogów, psychologów, czy filozofów. Kategoria koncentruje się wokół indywidualnej wizji własnej osoby, akcentując, to co dla niej jest wyjątkowe, charakterystycznie (Jarymowicz, 1989, s. 39) i jest „realizowana” w określonych ramach społecznych światów (Kłoskowska, 2007). Tożsamość, według Paula Ricoeura (1985) jest konstruktem narracyjnym, niedokończonym. Tworzona jest przez język oraz w języku, a także w relacji do „(...) kulturowych wytworów stanowiących swego rodzaju „opowieść” (...) (Urbaniak, 2010, s. 220). Zagadnienie, konstruowane w narracji pozostaje w relacji do kultury, która wpływa na treści poznawcze (Urbaniak, 2010, s. 221; Matysek, 2007, s. 48). Kategoria, wzmocniona

znaczeniami zaczerpniętymi z psychokulturowej koncepcji edukacji (Bruner, 2006) będzie u nauczycieli kształtowana w odniesieniu do ich bagażu kulturowych znaczeń powstałych w ich środowisku domowym, szkole, uniwersytecie i ciągle „aktualizowana” w oparciu o kulturowe spostrzeganie.

O poczuciu tożsamości, w tym zawodowej, można mówić w aspekcie subiektywnym (indywidualnym), kiedy to jednostka koncentruje się na obrazie własnych postaw, myśli, fizjonomii, odpowiadając na pytanie: „kim jestem”? („jakim nauczycielem jestem?”) oraz obiektywnym (społecznym), związanym z perspektywą innych osób obserwujących, pytających o to, „kim ona/on jest”? („jakim nauczycielem ona/on jest?”) (Olszak-Krzyżanowska, 1999, s. 18). Tożsamość zawodowa dotyczy głównie wykonywania funkcji i obejmowania ról, wymagających określonych umiejętności oraz przyjętego systemu wartości, pozwalających na zaangażowanie w dany zawód (Korthagen, 2004; Maclean, White, 2007). Konstruuje się ona również w oparciu o oczekiwania i akceptację społeczną (także okazywaną w konkretnym środowisku zawodowym) oraz osobistą hierarchię wartości (Tickle, 2000). Proces nabywania tożsamości zawodowej nauczyciela jest złożonym mechanizmem, kształtowanym przez wiele zmiennych.

Istotę wielowymiarowości podejmowanego zagadnienia, procesu „stawania się” nauczycielem ukazuje model opracowany przez Freda Korthagena (*Onion Model*) (Korthagen, 2004), łączący podejście fenomenologiczno-egzystencjalne (Schlenker, 1985) z poznawczym (Łukaszewski, 1974; Obuchowski, 1977). W nurcie fenomenologiczno-egzystencjalnym tożsamość sprowadzana jest do odkrywania „Ja osobowego” człowieka jako aktywnego podmiotu w społecznym świecie religii oraz kultury, bazującego na nieustannym stawaniu się „Ja w relacjach” z innymi (Straś-Romanowska, 1995). Natomiast podejście poznawcze akcentuje budowanie poczucia tożsamości na podstawie dopływających z zewnątrz informacji, przyswojonych w formie doświadczeń życiowych człowieka (Codol, 1979; Jarymowicz, 1989). Model zaproponowany przez F Korthagena jako rama do refleksji wokół „stawania się” dobrym nauczycielem, zawiera sześć poziomów zmiany i jest oparty na koncepcji Gestalt (Korthagen, Kesseles, Koster, Lagerwert, Wubbels, 2001). Poszczególne poziomy odnoszą się do środowiska (*environment*), które reprezentuje najdalej oddaloną warstwę, następnie do zachowania (*behavior*), kompetencji (*competencies*), przekonań (*beliefs*), tożsamości (*identity*) oraz misji (*mission*) (rys.1). Poziomy zewnętrzne oraz wewnętrzne wzajemnie wpływają na siebie (Korthagen, 2004, s. 80).

Rys. 1. Model poziomów zmiany Freda Korthagena (*The onion: a model of levels of change*)



Źródło: Korthagen, 2004, s.80

W wyznaczonym modelu (rys. 1), F. Korthagen definiuje tożsamość zawodową nauczycieli za pomocą kategorii Gestalt, która jest zbiorem nieświadomych potrzeb, wartości, doświadczeń, wzorów zachowań, emocji wzajemnie przenikających się ze sobą. Zmiany jakościowe w poziomach następują w drodze permanentnej narracji na temat orientacji życiowej jednostki (Korthagen, 2004, ss. 80-81). Możliwe do zaobserwowania komponenty związane z rozwojem tożsamości zawodowej nauczyciela dotyczą środowiska (szkoły, klasy, uczniów) oraz zachowania nauczyciela.

Niewątpliwie na kreowanie środowiska szkolnego mają wpływ takie czynniki, jak: teorie dotyczące szkoły, oczekiwania społeczne, zmiany społeczne/edukacyjne, polityka oświatowa, ukryty program nauczania oraz relacje społeczeństwo-edukacja, kultura szkoły (Gajdzica, 2013a, ss. 108-127; Milerski, Śliwerski, 2000, s. 253; Nowosad 2018a). Szkoła stanowi kolaż idei, koncepcji, celów, a także zbiór pełnych napięć czy antynomii relacji (Gajdzica, 2013; Klus-Stańska, 2010; Szymański, Łukasik, Nowosad, 2014), w której nauczycielom przyszło kreować swoją tożsamość zawodową. Podobnie przestrzeń klasy szkolnej zawiera swoją proksemikę (Nalaskowski, 2002; Sikorski, 2013, ss. 91-105) oraz kształtuje własne zasady, normy w ramach interakcji nauczyciel-uczeń (Kozioł, Kobyłecka, 2000; Sadowska, 2006). Uwzględniając, w zaproponowanym modelu, wzajemne przenikanie się ze sobą poziomów, zwłaszcza związanych ze środowiskiem oraz zachowaniem nauczyciela, możemy dostrzec konieczność i wartość przybierania przez nauczyciela antycznego,

janusowego oblicza (Ducharme, 1993, s. 6), nawiązującego do tworzenia normatywnego napięcia w roli społecznej (nauczyciela) (Kwiatkowska, 2008, s. 202; Witkowski, 2013, s. 164). Sytuacja konfliktu, ambiwalencji czy też dwoistości wpisana jest w funkcjonowanie pedagoga, w tworzenie tożsamości zawodowej i zdaniem H. Kwiatkowskiej rodzi się z opozycyjnych oczekiwań normatywnych, kierowanych wobec przypisanej roli zawodowej (Kwiatkowska, 2008, s. 201). Przeżywanie bycia „rozdartym”, bycia „pomiędzy”, oczywiście nie musi oznaczać zmierzenia się z chaosem, niewiedzą, dezintegracją dotychczasowych znanych i trwałych struktur wartości. Może stanowić okazję do zaakceptowania inności, wzbogacenia doświadczeń czy też zwiększenia wglądu i poczynienia refleksji wobec przeżywanych emocji, czy podejmowanych działań. Jerzy Nikitorowicz twierdzi, iż akt „nabywania tożsamości jest bowiem twórczym wysiłkiem podmiotu, łagodzącym napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami lub grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji oraz doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych, przyswajanych i uznawanych norm, wartości i zachowań (Nikitorowicz, 2003, s. 56).

Doświadczenie różnic, a zarazem konfliktów w interakcjach ze szkołą i społecznością uczniowską wymaga od nauczyciela nieustannego wysiłku wkładanego w tworzenie tożsamości zawodowej, weryfikowania kolejnych poziomów modelu F. Korthagena, związanych z: kompetencjami, przekonaniem, tożsamością oraz misją. Możliwość pracy nad sobą, przewyższanie napięć i budowanie wewnętrznej spójności umożliwiają posiadanie poczucia bezpieczeństwa ontologicznego, traktującego o ufności wobec ciągłości formowania się tożsamości oraz stałości otaczającego jednostkę świata materialnego oraz społecznego (Giddens, 2008, s. 65-69). Kolejny związek pomiędzy środowiskiem, zachowaniem a kompetencjami może ilustrować przykład wykształcania różnych reakcji w przypadku spotkania się nauczyciela z trudnym czy też przyjaznym nastawieniem uczniów w klasie szkolnej (Korthagen, 2004, s. 80).

W odróżnieniu od zachowania, kompetencje odnoszą się do określonego zbioru umiejętności, wiedzy oraz postaw, reprezentując niejako potencjał aktywności nauczycieli (Czerepniak-Walczak, 1997, ss. 87-88). Stanowią część składową osobowości, umożliwiając tym samym przewidywalność działań jednostki w określonych sytuacjach (Spencer, Spencer, 1993, s. 9), a także poradzenie sobie z zadaniami (Keen, 1992, s. 112). Definiowane są jako

pewna zdolność do podejmowania działań wynikających z wyznaczonych społecznie standardów i przyjmowania za nie odpowiedzialności (Czerepniak-Walczak, 1997, s. 88; Szempruch, 2000, s. 264). Bez wątpienia są wskaźnikiem osobistego zaangażowania się w społeczny świat i mogą być rozumiane jako: „(1) postawy sprawności działania, (2) zdolność refleksyjnego działania, (3) warunek konstruowania psychospołecznej tożsamości jednostki, (4) potencjał działania charakterze emancypacyjnym, (5) warunek dystansującego rozumienia” (Szempruch, 2013, s. 102). Do cech charakterystycznych kompetencji m. in. należą zarówno, ich mierzalność, jak i możliwość stałego kształtowania, co oznacza, iż nie są wrodzone (Epstein, Hundert, 2002; Klieme, Hartig, Rauch, 2008). W odniesieniu do przygotowania się do zawodu nauczyciela kompetencje traktują o wiedzy, umiejętności, postawach, gotowości do wykonywania działań określonych poprzez wybraną koncepcję czy teorię edukacyjną (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52). Przyjęcie perspektywy całościowego rozwoju zawodowego nauczyciela stawia przed nim przede wszystkim zaakceptowanie stałości występowania zmiany społecznej, pociągającej za sobą potrzebę kształtowania nowych umiejętności. Nauczyciele jako osoby predysponowane do pielęgnowania i wspierania holistycznego rozwoju ucznia, powinni charakteryzować się również zdolnością do uczenia się nowych kompetencji od środowiska klasy szkolnej, kultury poszczególnych dzieci (Bruner, 2006). Z przeprowadzonych badań wynika, iż uwzględnienie w kompetencjach zawodowych nie tylko wiedzy, przekonań, motywacji, postaw, ale i samoregulacji decyduje o sukcesie nauczyciela (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss, Hachfeld, 2013, s. 807). Z kompetencjami zawodowymi nauczyciela nierozzerwalnie związane są przekonania, które wyrażają ukryte bądź jawne koncepcje o szkole i nauczaniu, wpływające na ich postrzeganie środowiska pracy oraz zachowania (por. Pajares, 1992; Richardson, 1996).

Przekonania pomagają zrozumieć świat, otaczające społeczeństwo, funkcjonujące w nim zasady, w oparciu o posiadane doświadczenia, możliwość obserwacji czy sposoby przeżywania. Zawierają w sobie komponent emocjonalny, niekoniecznie muszą bazować na twardych faktach (Cisłak, Henne, Skarżyńska, 2009, s. 13; Reber, 2002, s. 452). Przekonania charakteryzują się dużą trwałością, co oznacza, iż nie tak łatwo można je przeformułować, a także powstawaniem w ściśle zdefiniowanym kontekście społeczno-kulturowym (por. Aronson, Wilson Akert, 1997, s. 142; Wubbels, 1992). Zagadnienie w pedagogice dotyczy stałego komponentu świadomości jednostki bazującej na deklaracji o przyjęciu takiego, a nie innego stanu rzeczy. Przekonania dotyczą poznania, emocjonalnej aprobaty uzyskanego doświadczenia, wiedzy oraz postępowania zgodnego z dostępnymi wiadomościami (Okoń,

2007, s. 337). Wyznaczają także nasze funkcjonowanie (cele, wartości, dążenia) w terażniejszości wobec przeszłych przeżyć związanych z wychowaniem w rodzinie, relacji ze znaczącymi osobami, kontekstem politycznym, kulturowym, religijnym, doświadczeń bycia uczniem (osadzenia w roli ucznia), tradycji nauczania, archetypów (Beijaard, Meijer, Verloop, 2008; Korthagen, Lagerwert, 1996). Z opracowanego przez J. Gary'ego Knowles'a biograficznego modelu transformacji wynika, iż jednostki zanim będą kształcone na poziomie szkoły wyższej w zawodzie nauczyciela edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej, już w klasach początkowych, są poddawane skutecznym i trwałym, lecz nieświadomym, praktykom nauczania nieformalnego, które przenoszą do biografii zawodowej w postaci indywidualnych strategii nauczania (Knowles, 1992, ss. 99-152). W modelu, nieformalne nauczanie do zawodu przebiega od momentu pierwszych kontaktów ze szkołą i osobą nauczyciela, dlatego też działania przyszłych pedagogów nie mogą zostać oderwane od ich osobistych szkolnych doznań (Godsoon, 1981, 1983). Posiadanie przez nauczyciela doświadczeń nazywanych przez J. G. Knowlesa'a formacyjnymi, związanych z dzieciństwem, wspomnieniami poprzedniej kadry pedagogicznej i szkoły, stanowi początek do nadania znaczeń i interpretacji obserwowanym zachowaniom, które stopniowo są przekształcane w schematy. Nawiązują do sposobów rozumienia, rozwiązywania problemów w przyszłości i wyznaczają podstawę dla przyszłych praktyk podejmowanych przez nauczyciela w klasie szkolnej, informując (już przed formalnym kształceniem w zawodzie) o przyjętej filozofii nauczania. W biograficznym modelu transformacji schemat jako kategoria gwarantująca bezpieczeństwo, staje się niejako narzędziem ewaluacyjnym nauczyciela i „ramą”, w której obrębie działa (Knowles, 1992, ss. 136-139).

Doświadczenia dziecięce przyszłych nauczycieli dotyczące nauczania, są jednymi z najbardziej trwałych i niepoddanych refleksji wydarzeń, które pozwalają na zmechanizowaną reakcję w relacji do ucznia, klasy szkolnej, lekcji, przyjęcia roli pedagoga. Głęboko zakorzenione schematy, sprawiają, iż nauczyciele realizują swoją praktykę zawodową w nawiązaniu do tego, jak byli uczeni w przeszłości, nie zaś jak kształcono ich na poziomie uniwersytetu (por. Klus-Stańska, 2006, s. 169; 2010, s. 61). Pozwala to na poczynienie refleksji związanej z siłą oddziaływań kulturowych szkoły i jej relacjami do socjalizacji czy wychowania przyszłych dorosłych (w tym nauczycieli).

Uświadomienie przez nauczyciela swoich przekonań zostało przedstawione przez Arthura W. Combs'a w humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli, według której zachowanie nauczyciela zależy od sposobu samopoznania, zdefiniowania sytuacji w jakiej się

znalazł oraz jakości spostrzegania zależności pomiędzy autopercepcją a określonymi wydarzeniami (Combs, 1978, ss. 558-561). Z przytoczonej koncepcji wynika konieczność koncentrowania się w programach kształcenia na rozwijaniu samoświadomości, umiejętności rozumienia siebie i innych, analizowania własnych zachowań i oraz interakcji. Nauczycielskie przekonania, leżące u podstaw zainteresowań wielu badaczy (por. Kwieciński, 2002; Kostyło, 2008; Marzano, 2012; Rosenthal, Jacobson, 1969) niewątpliwie wpływają na realizowanie działań w klasie szkolnej w aspekcie wychowawczym, dydaktycznym oraz opiekuńczym. Są również komponentem składającym się na budowanie „osobistych teorii edukacyjnych”, koncepcji „wiedzy w działaniu” oraz „wiedzy praktycznej” (Gołębniak, 2000, s. 238). Stanowią klucz do prześledzenia sposobów uczenia się, gromadzenia, przetwarzania wiedzy, warunków nauczania, a także tworzenia praktyki dydaktycznej, w oparciu o doświadczenia: osobiste i społeczne; związane z byciem w roli ucznia; z kształcenia uniwersyteckiego (por. Klus-Stańska, 2010; Kwiatkowska, 2008; Mizerek, 1999; Polak, 1999). Wiedza o przekonaniach pozwala nauczycielowi na przeciwstawienie się przyjęcia zdeterminowanego garnituru zachowań poprzez uprzednie przeżycia szkolne, a także poszukiwanie kategorii umożliwiających autonomiczne działanie. Budowanie własnych nauczycielskich biografii, konstruowanych poprzez osobiste doświadczenia oraz kontekst społeczno-historyczny wymaga dojrzałości jednostki, rozumianej poprzez stałe aktualizowanie samopoznania, oglądu dostępnych teorii pedagogicznych (Hejnicka-Bezwińska, 2007, ss. 244-252) oraz umiejętnego łączenia wiedzy potocznej z akademicką i wytwarzania nowej jakości praktyki nauczycielskiej (Gołębniak, 2009, s. 38).

Kolejnym poziomem rozpatrywanego modelu zaproponowanego przez F. Korthagena powiązanego z przekonaniem jest tożsamość (zawodowa) odnosząca się do pytań: „kim jestem”? „jakim chcę być nauczycielem”? „jak definiuję swoją rolę”? (McLean, 1999, s. 55). Tożsamość nie jest konstruktem raz danym, podlega ciągłym przekształceniom, w relacji do tego, w jaki sposób jawimy się i potrafimy się odnaleźć w różnych kontekstach kulturowych, w których jesteśmy zanurzeni (Miształ, 2000, s. 163; Szymański, 2013). Przyjmuje rolę niejako swoistej kreacji, zbudowanej na podstawie świadomych, nieświadomych, instytucjonalnych, osobowych oddziaływań światów społecznych (Jawłowska, 2001, s. 51). Zygmunt Bauman pisze o tożsamości współczesnego człowieka w nawiązaniu zarówno do kategorii osobniczej, indywidualnej, charakteryzującej się poszukiwaniem własnej wyjątkowości wewnątrz siebie, jak i poprzez pryzmat miejsca, które nakierowuje na konteksty tożsamości zbiorowej (społecznej). „W dzisiejszych kłopotach z tożsamością przejawiają się, dwa wątki, które nader

często jawią się lub są relacjonowane jako wzajem przeciwstawne i trwające w konflikcie nie do pogodzenia, ale też i mogą (i powinny) być uchwycone we wzajemnym intymnym powiązaniu i współzależności (...). Jednym wątkiem jest dążenie do „indywidualności”, do określenia jaźni, własnego, dla mnie tylko zarezerwowanego, miejsca w porządku świata, w przydziale jednostkowych ról i przeznaczeń. Drugim – dociekanie tego, „gdzie należę”, z czym miejscem moje miejsce w świecie sąsiaduje, kto jest współlokatorem mojego miejsca lub w jakim domu moje miejsce się mieści. Krótko mówiąc, drugim wątkiem jest poszukiwanie sensu jasnego z pozoru, ale irytująco wieloznacznego zaimka „my” (Bauman, 2003, s. 98).

Przytoczenie fragmentu książki *Dobrodziejstwa i pułapki tożsamości* Z. Baumana trafnie oddaje kolejną przestrzeń napięć i ambiwalencji wobec wykonywania zawodu nauczyciela. Człowiek w roli nauczyciela poszukujący własnego „Ja”, czyniący autorefleksję wokół tego, co w nim podobne i różne od innych oraz samoobserwację, konstruującą tożsamość w akcie nieustannej narracji, dokonujący wielokrotnych wyborów życiowych musi skonfrontować się również z zakorzenieniem w zbiorową tożsamością nauczycielską w miejscu (kulturze) pracy. Konfrontacja ta przyjmuje istnienie napięć pomiędzy tym, co prywatne („nauczycielskie ja”) a publiczne („nauczycielskie my”), pomiędzy indywidualną kulturą nauczyciela a kulturą szkoły, ucznia (Bruner, 2006).

Aktualne teorie rozwoju tożsamości zawodowej akcentują nacisk na ściśle powiązanie tożsamości indywidualnej ze środowiskiem pracy, wskazując na brak niezależności jednostki w wyłącznie osobistym jej tworzeniu (Ruohotie-Lyhty, 2018). Aby zobrazować dynamikę tej relacji Maria Ruohotie-Lyhty wprowadziła do literatury określenie agencji tożsamości, która pełni rolę mediatora pomiędzy kategoriami indywidualnymi a środowiskowymi oraz traktuje tożsamość jako konstrukt narracyjny (por. Polkinghorne, Ruohotie-Lyhty, 2013). Warunki, w których pracują nauczyciele stwarzają im możliwości do budowania agencji tożsamościowej, odpowiedzialnej za przyswajanie i interpretowanie doświadczeń wpływających na rozwój tożsamości zawodowej, stale poddawanej renegotiacjom (Ruohotie-Lyhty, 2016; Ruohotie-Lyhty, Moate, 2016). Pedagodzy, przyjmują rolę niejako aktorów społecznych, którzy w miejscu pracy realizują indywidualne przekonania, organizują swoją działalność na podstawie zdobytej wiedzy, doświadczeń. W swoim środowisku spotykają się również z odmiennymi teoriami, wizjami i definicjami ról, funkcji zawodowych, stanowiących o kulturze danej szkoły. które mogą zakwestionować ich poczucie (zawodowej) tożsamości oraz przyczynić się do przeformowania tożsamości o nowe kategorie (Vähäsantanen, 2015). Agencja tożsamości stanowi tutaj ośrodek regulowania napięć, a także zdobywania

niezbędnych warunków do rozwoju zawodowego (Ruohotie-Lyhty, 2018, ss. 27-29). Podłużne badania prowadzone nauczycieli wykazały, iż podejmowanie renegotjacji (dynamiczna agencja) wobec tożsamości zawodowej pozwala na kształtowanie kompetencji zawodowych oraz na uzyskiwanie zadowolenia z pracy. Wykorzystywanie jednak obron (ambiwalentna agencja) i nieweryfikowanie swojego nauczycielskiego „Ja” pociąga za sobą konieczność podejmowania różnych działań pozwalających na radzenie sobie z obciążeniami zawodowymi i emocjonalnymi (2018, ss. 32-34). Psychokulturowe podejście do edukacji może stanowić dopełnienie badań prowadzonych w zakresie agendy tożsamości. J. S. Bruner twierdzi, iż jedynie nieustanna narracja, pozwala na tworzenie tożsamości i odnalezienie się w kulturowych kontekstach. Edukacja, która skoncentrowana jest jedynie na realizowaniu przez nauczyciela transmisji wiedzy, przyczynia się do skazywania ucznia do uczenia znaczeń, a nie pozwolenia mu na kształtowanie jego tożsamości (Bruner, 2006, s. 68). Wprowadzenie konstruktów agencji w kształtowaniu tożsamości zawodowej nauczycieli pozwala na lepsze rozumienie dynamicznie tworzącej się struktury, analizowanie napięć w relacjach „Ja” a środowisko, a także zaakceptowanie autonomii i krytycznej refleksji jako nieodzownych kategorii nauczycielskiego profesjonalizmu.

Ostatnim poziomem, stanowiącym środek modelu F. Korthagena i zarazem najbardziej ukrytym wewnątrz jest poziom misji, nazywany transpersonalnym (Scotton, Chinen, Battista, 1996). Odnosi się on do osobistych, nierzadko intymnych pytań dotyczących powołania do zawodu, świadomości, duchowości (Ordon, 2002, s. 348) oraz tego co stanowi postawę do indywidualnej inspiracji „stawania się nauczycielem”. Termin „misja” pochodzi z języka łacińskiego i oznacza *posyłać*, co odpowiada wysyłaniu, oddelegowaniu jednostki/grupy do określonego zadania, czy też może stanowić określenie miejsca, celu, charakteru czy też skutku posłania (por. Szymczak, 2015 s. 176). Zawód nauczyciela jest zawodem pomocowym, zorientowanym na emocjonalny kontakt z człowiekiem, oparty na permanentnej relacji pomagający – osoba otrzymująca pomoc i tej pomocy potrzebująca (por. Johnson, 1990), co od razu kieruje uwagę w stronę niesymetryczności relacji i zachwiania równowagi. Często w percepcji społecznej uważany za zawód misyjny, odnoszący się do altruizmu i poświęcenia osobistych wartości na rzecz dobra ogółu (Grzelak, 2008; Pyżalski. Merecz, 2010) przy konieczności posiadania wyjątkowych cech osobowościowych osób go wykonujących. W rozpatrywaniu dostojęństw pojęć „misja”, „posłannictwo” w zawodzie nauczyciela rodzi się pytanie nie tylko o moment wystąpienia myśli, uczucia związanego z uświadomieniem pragnienia „stania się nauczycielem”, ale i o motywy dokonania takiego wyboru. Pośród

bogatej literatury na temat powodów, motywacji do podjęcia decyzji o kształceniu w zawodzie nauczyciela (Dróźka, 1997; 2008; Jungert, Alm, Thornberg, 2014; Wiłkomirska, 2002), uwagę przyciąga klasyfikacja dokonana przez Brennera, Zelkovitza oraz Tokera, którzy wyodrębnili dwa główne powody rozpoczęcia pracy nauczycielskiej przez młodych nauczycieli. Mianowicie, były to: poczucie powołania społecznego oraz zaspokajanie osobistych potrzeb, zdeprecjonowanych w okresie dzieciństwa (por. Brenner, Zelkovitz, Toker, 2002). Mity pozwalają na kreowanie doświadczeń na podstawie danego światopoglądu, ukazują jednostce osobistą wiedzę, zachęcają do nieustannej walki i przewyciężania trudności w odniesieniu do stanów doskonałych, ukazując schematy będące wzorcami postępowania, kultywowane również za pomocą obrzędów (Barbour, 1984, ss. 29-31). Mity jako swoiste autointerpretacje „ja”, podporządkowujące i nadające sens oraz spójność temu, co świadome i nieświadome, mówiące o uniwersalnej prawdzie, stanowiące pomosty pomiędzy przeszłością a przyszłością (Dróźdz, 2000; Eliade, 1988) pozwalają budować, nierzadko w kategoriach życzeniowych, obraz nauczycielskiego „Ja” (Nowak-Dziemianowicz, 2001, ss. 13-14). Mity pedagogiczne wpływają na proces wrastania jednostki czy też grup w kulturę danego społeczeństwa, co chwile odradzają się na nowo, by móc kontrolować wyobraźnię społeczną (Dróźdz, 2000, s. 27). W literaturze pojawiają się mity nauczyciela odnoszące do:

- archetypowego niemal opiekowania się, prowadzenia osoby ucznia, stawiania się architektem jego duszy w służbie społecznej (mit nauczyciela humanisty);
- organizowania procesu kształcenia, wychowania, opieki na podstawie aktywnej współpracy ze środowiskiem, akcentując wartość dobra ogółu niż jednostki (mit społecznika, siłacza);
- kształtowania postawy autokreacyjnej, skoncentrowanej wokół samopoznania i przyjęcia odpowiedzialności za swoje działania (mit sokratejski);
- pielęgnowania i zdobywania coraz to nowych kwalifikacji i podwyższania kompetencji zawodowych (mit profesjonalisty);
- doskonalenia jednostek, otaczającego społeczeństwa i całego świata poprzez dostarczanie innowacji (mit reformatora, innowatora);
- otwartości oraz wszechstronności wobec kreowania sytuacji edukacyjnych, przejawiających się w aktywnym zaangażowaniu w poszukiwanie nowatorskich metod, jednocześnie będąc również bezpiecznym obiektem dla uczniów (mit kreatora);
- przekraczania granic związanych z własną kulturą, językiem, miejscem i stylem nauczania (mit Europejczyka);

- rzeczowego i schematycznego procesu traktowania swojej funkcji zawodowej, braku zdefiniowania misji nauczycielskiej czy też przynależności do zawodu (mit urzędnika, bankruta) (Pituła, 2000, ss. 83-85).

Mity są obecne w dyskursie o kształtowaniu tożsamości zawodowej nauczyciela. Wiele z przytoczonych przekonań bazuje na nieświadomym czerpaniu z zakorzenionych w kulturze wyobrażeń, stereotypów na temat zawodu nauczyciela. Zinternalizowane mity pozwalają wypełnić pustkę, po wspomnianych, niezaspokojonych potrzebach z okresu dzieciństwa. Świadomość ich istnienia pozwala na dokonywanie wyboru akceptowanych części, wartości, przesłań, idei, obecnych w praktyce zawodowej, a także refleksji wokół tworzenia osobistej definicji misji czy też posłannictwa, renegocjowanej na etapie mierzenia się z kryzysami tożsamości.

Przedstawiony proces „stawania się” nauczycielem w oparciu o model F. Korthagena pozwala zobaczyć ów zawód i osobę do niego predysponującą na polu metaforycznej walki, skazaną na stałe rozwiązywanie konfliktów zewnętrznych i wewnętrznych. Ową konfliktowość można dostrzec w aspekcie zmagania się z własną kulturą, kulturą szkoły oraz ucznia. Nauczyciel to człowiek dylematów, postawiony i stawiający siebie wobec wyborów, które nie mają końca, konstruujący swoje „stawanie się” w narracji z drugim człowiekiem, będąc aktywnym uczestnikiem filozofii dramatu (Tischner, 2011). Przygotowanie do zawodu implikuje konieczność pielęgnowania samoświadomości, samopoznania, autorefleksji, co nieodzownie łączy się z kategorią dojrzałej osobowości, pozwalającej na rozumienie i przeżywanie biograficznych wydarzeń (Kędzierska, 2012; Kędzierska, 2018; Klus-Stańska, 2016). Spoczywa na nim ogromna odpowiedzialność i ciężar związany właśnie z formowaniem własnej osobowości, która niejako stanowi warsztat pracy, a także kształtowaniem osobowości swoich wychowanków. Istnienie napięć, ambiwalencji na biegunach: „nauczyciel-szkoła, „nauczyciel-uczeń”, „nauczyciel-rodzic”, „ja-nauczycielskie ja” (jako część tożsamości zawodowej) obrazuje nieodzowność poddawania swojej pracy i siebie superwizji, wykraczając poza osobiste osamotnienie w pełnieniu nauczycielskiej misji.

2.2. Role oraz kompetencje nauczyciela w kulturowym świecie szkoły

Współcześnie nauczyciele towarzyszą człowiekowi przez długi okres życia, zgodnie z koncepcją kształcenia ustawicznego (por. Brdulak, Kwaśniewski, Piotrowska, Poteralski, Urbanik, 2014; Maniak, 2015). Często ich akompaniowanie wobec rozumienia leksykalnego pojęcia „nauczyciel” jest przez jednostkę nierozwijane, ograniczone do potocznej definicji związanej z podjęciem czynności kształcenia, wychowania w środowisku szkolnym. Z jednej strony społeczny obraz nauczyciela konstruuje się wokół zawodu zaufania publicznego, cieszącego się dużym prestiżem i szacunkiem społecznym, z zauważeniem obciążeń psychicznych oraz podejmowanego trudu (Królikowska, Topij-Stempińska, 2012). Z drugiej zaś, wydarzenia związane z ogólnopolskim strajkiem nauczycieli w kwietniu 2019 roku pokazały, iż jest to grupa zawodowa, która stale musi walczyć o uznanie, autonomię i godne finansowanie³⁰. Taki stan rzeczy można tłumaczyć dysonansem pomiędzy społecznymi oczekiwaniami a ich rzeczywistym, sprostaniem oraz teoriami wpływu społecznego, odnoszącym się m. in. do kreowanego przez media upadku wizerunku nauczyciela czy parentokracji (por. Kwiatkowski, 2008; Sobczak, 2018). M. Czerepniak-Walczak zwraca uwagę, iż dyskusja, która pojawiła się wokół nauczycielskiego strajku w 2019 r. odzwierciedlała, co prawda zaangażowanie w poprawienie jakości edukacji jednak dotyczyła zaakcentowania przywiązania się społeczeństwa bardziej do wizji szkoły „politycznej i behawioralnej” niż „pedagogicznej i konstruktywistycznej” (Czerepniak-Walczak, 2020, s. 13). Wydarzenie uwypukliło także silne relacje szkoły z funkcjonującymi w kulturze mitami, symbolami, zasadami, normami, które nieustannie wpływają oraz oddziałują na kulturę szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców. Pozwoliło także na snucie refleksji dotyczących możliwości (za)istnienia w „politycznej i behawioralnej szkole” roli autonomicznego oraz godnego zaufania nauczyciela, który jest również w stanie rozwinąć kategorie u uczniów (por. Łukasik, 2020; Żytko, 2020).

Zawód nauczyciela jest jednym z najstarszych zawodów, który polega na kształceniu i wychowywaniu pierwotnych społeczeństw (Mazur, 2015, s. 5). Współcześnie definicje

³⁰ Zob. wywiad Agnieszki Kwiatkowskiej z dr I. Chmurą-Rutkowską: *Nauczyciele nie mają ani prestiżu, ani autonomii, ani pieniędzy. To powoduje ogromną frustrację*, który ukazał się na łamach *Gazety Wyborczej* 81/2019. Odślonięcie i przybliżenie różnych wymiarów kultury szkoły w czasie strajku nauczycieli w 2019 r., która zostaje metaforycznie przyrównana do procesów zachodzących w kuchni, jest obecne w kwartalniku *Czas Kultury* w rozdziale *Kultura szkoły. Rewolucja od kuchni*, wydanym m. in. pod redakcją I. Chmury-Rutkowskiej oraz S. Jaskulskiej.

„nauczyciela” odnoszą się do jego specjalistycznego przygotowania, określonych kompetencji w nauczaniu, kształceniu dzieci, młodzieży i dorosłych w określonych instytucjach (Okoń, 1981, s. 76; Milerski, Śliwerski, 2000, ss. 131-133). To także osoba, która posiada „przygotowanie merytoryczne i kwalifikacje pedagogiczne, w jakiej dyscyplinie uprawiona do działalności nauczycielskiej w szkole, stosownie do swojego przygotowania” (Nowacki, 2004, s. 144). Dostępność programów nauczania, celów i treści kształcenia, koncepcji oraz teorii pedagogicznych wspomagających proces wychowania, kształcenia, opieki jest wykorzystywany w procesie rozwoju drugiego człowieka (dziecka, młodzieży, dorosłego) jednak wówczas, kiedy nauczyciel pełni rolę świadomie (Okoń, 1996, s. 423). Ponadto, zgodnie z psychokulturową koncepcją podejścia do edukacji umysł, jak i kultura występują we wzajemnej relacji, znaczy to, iż właśnie kształcenie oraz myślenie wynikają z osadzenia w danym środowisku kulturowym, i wykorzystania jego potencjałów (Bruner, 2006, s. 17). Ważne będzie postrzeganie nauczyciela – jego roli, predyspozycji zawodowych, kompetencji w usytuowaniu do kultury, z którą obcuje, wytwarza i przekazuje. Nauczyciel w psychokulturowej koncepcji edukacji będzie również zwracał uwagę na cele, które spełnia szkoła w kulturze oraz w życiu uczniów, nauczycieli, rodziców, niepedagogicznych pracowników szkoły (2006, s. 27).

Andreas Salcher w książce *Utalentowany uczeń i jego wrogowie* stawia tezę, iż kształcenie zachodzi w wyniku relacji „trzech istotnych filarów” związanych z: nauczycielem, uczniem i relacją występującą między nimi. Według autora, nie można mówić o jakości systemu edukacji, bez wszechstronnie wykwalifikowanych nauczycieli, ponieważ to oni wyznaczają wartość systemu, nie reformy rządowe (Salcher, 2009). Przygotowywanie się do pracy nauczyciela w czasach dynamicznie zachodzących zmian społecznych (Bauman, 2012; Brzeziński, Witkowski, 1994; Kwiecińska, Łukasik) stanowi istotny aspekt kształtowania jego ról oraz kompetencji zawodowych. Współczesne społeczeństwo wiedzy stawia przed szkołą i pracującymi w niej nauczycielami coraz to nowe warunki, odnoszące się do pielęgnowania i rozwijania kapitału społecznego oraz wyposażenia uczniów w elastyczne cywilizacyjne umiejętności (Kojas, 2012; Kozielska, 2007; Zacher, 2018). J. S. Bruner stawia pytanie o charakter dystrybuowanych przez kulturę danej społeczności wartości, władzy, pozycji w instytucjach szkolnych przez nią i jej członków (Bruner, 2006, s. 27).

Zmieniły się, oczekiwania i społeczne propozycje wobec nauczyciela, który w modelu szkoły industrialnej przyjmował rolę eksperta, natomiast w modelu szkoły informatycznej jest ona skoncentrowana wokół bycia nauczonym oraz uczącym się (rola ucznia) (Furmanek, 2012).

Rola społeczna jako kategoria socjologiczna, w jakiej występuje nauczyciel, w opozycji do tożsamości zawodowej, będącej efektem osobistych poglądów, przekonań, obrazów siebie, może być wynikiem „ubrania skrojonego przez społeczeństwo gorsetu”, wyrażającego jego potrzeby (podejście funkcjonalno-strukturalne) (Lunenberg, Dengerink, Korthagen, 2014, s. 6; Szacka, 2003, s. 146). Możliwe jest także rozpatrywanie roli społecznej w oparciu o podejście interakcyjne, gdzie konstruuje się ona w momencie powstawania relacji międzyosobniczych (Szacka, 2003, s. 147). W literaturze funkcjonują również: poznawcza teoria roli oraz teoria organizacji (Biddle, 1992, s. 113). Pojęcie roli społecznej definiowane jest jako „względnie stały i zewnętrznie spójny system zachowań (działań), będących reakcjami na zachowanie się innych osób, przebiegających według mniej lub więcej wyraźnie ustalonego wzoru, którego grupa oczekuje od swoich członków” (Szczepański, 1970, s. 76). Rola społeczna pozostaje w relacji do sposobu radzenia sobie z ludźmi (Turner, 1998, s. 64), stanowienia funkcji tożsamościowej (Kaufman, 2004, s. 185), określonych statutów jednostki przypisanych do schematów, wzorców kulturowych (Linton, 1945, s. 15), a także do zbioru zasad i norm (Sztompka, 2005, s. 266). Przytaczając przykład nauczyciela, który w swoim środowisku pracy spotyka się z uczniami, kadrą pedagogiczną, rodzicami, Robert K. Merton (1968, s. 42) uważa, iż każda pozycja społeczna jest pewnym zbiorem, układem ról, w które człowiek zostaje uwikłany. Role nauczyciela, więc zmieniają się w zależności od tego z kim wchodzi w relacje społeczne. Ewa Filipiak uważa, iż aktualnie szkoła, zajmuje się nauczaniem a nie budowaniem, zarządzaniem wiedzą, myśleniem o niej, wiarygodnym oraz autentycznym zaangażowaniem na rzecz autonomicznego wytwarzania znaczeń (Filipiak, 2009, s. 83). Wykorzystanie psychokulturowego podejścia do edukacji się pozwala dostrzec i (z)rozumieć specyfikę dostępności dla uczniów zasobów, które przyczyniają się do (nie)radzenia sobie w otaczającej ich rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 27). Rola nauczyciela z perspektywy psychologii kulturowej przede wszystkim neguje postawę nauczyciela jako wszechwiedzącego autorytetu na rzecz intersubiektywnego poznania uczniów. U podstaw koncepcji leży przekonanie o nieskuteczności nabywania przez dzieci kompetencji związanych z refleksyjnością, autonomią oraz współpracą w postaci przekazu samych treści w procesie edukacji (2006, s. 40). Traktowanie klasy jako wspólnoty uczących się, ukazuje nauczycieli w roli „dyrygentów”, pozwalających uczniom na uczenie się od siebie, rozumienie innych w aspekcie identyfikowania procesów myślowych oraz kontekstów społeczno-kulturowych (2006, ss. 38-39). Intersubiektywność oraz interakcja akcentowane przez nauczyciela umożliwiają prowadzenie świadomego nauczania. Psychokulturowe rozumienie edukacji i jej związku

z kulturą zwraca uwagę na istotę relacji pomiędzy przyjęciem koncepcji ucznia a myśleniem o uczeniu (2006, s. 95). Mianowicie, postrzeganie dziecka przez pedagoga odnosi się do jego kulturowych przekonań, wartości, norm na temat ucznia, co również będzie egzemplifikowało się w preferowanych przez niego metodach nauczania, wychowania. J. S. Bruner zwraca uwagę na doniosłość roli nauczyciela, którego nazywa kapłanem, celebującym proces uczenia się w wyniku tworzenia oraz negocjowania znaczeń w danej kulturze. To on wprowadza dziecko w świat na podstawie narracji, sam będąc prowadzony przez swoich uczniów (na zasadzie porównywalnych narracyjnych umiejętności), zaangażowanych dzięki niemu w nabywanie poczucia sprawstwa oraz współpracy (2006, s. 123, 134-135, 137). Nauczyciel, analizując reprezentacje poznawcze dziecka (poprzez wrażliwą kontrolę nauczania) dostrzega i stara się zrozumieć w jaki sposób uczeń postrzega otaczający go świat, jak dokonuje strukturalizacji własnych myśli, zachowań, tym samym ucząc ucznia rozumienia i interpretacji działań (Filipiak, 2009, ss. 87-88).

Interesującą koncepcję ról w wymiarze psychologicznym rozwinął Jacob Levi Moreno, który traktował instytucje społeczne jako agendy ról wymuszających i determinujących ludzkie zachowania. Wyróżnił on następujące typy ról: role psychosomatyczne skorelowane z potrzebami biologicznymi, w które człowiek wchodzi nieświadomie; role psychodramatyczne, odnoszące się do oczekiwań społecznych oraz role społeczne, stanowiące możliwość prezentowania zachowań konformistycznych wobec różnych kategorii społecznych (Turner, 1998, s. 392). Istotne dla kreowania ról jest ustanowienie przez J. L. Moreno jej stadiów: najpierw pojawia się percepcja roli, a następnie dokonuje się jej wypełnianie w oparciu o zinternalizowane obrazy, wymagania, będące własnością jednostki (aktora) (Bielajew, Szalin, 1979, ss. 106-107). Ciekawą kategorią w myśleniu o roli społecznej stanowi koncepcja Ervinga Goffmana odnosząca się do „dystansu roli”. Mianowicie, badacz opisuje zjawisko całkowitego zespolenia się z rolą, która staje się głównym elementem identyfikacji jednostki samej z sobą i otaczającym ją światem. Dystans do roli, pełni funkcję swoistego mechanizmu obronnego i pozwala na obniżenie wymagań kierowanych z zewnątrz wobec roli oraz na ujawnienie się indywidualnego stylu jednostki (Goffman, 2010, ss. 83-92). Uzewnętrznianie roli jest złożonym procesem związanym z: osobistymi właściwościami bio- i psychogennymi; wzorcem osobowym, czyli przypisanym do roli układem cech idealnych określonych przez kontekst kulturowy danej społeczności; indywidualnymi, społecznymi definicjami roli osób pełniących ten sam typ funkcji oraz właściwościami danej grupy związanej ze strukturą, organizacją oraz sankcjami (Szczepański, 1970, ss. 132-133).

Nawiązując do zagadnienia roli niezwykle ważne jest identyfikowanie się jednostki z poczuciem sensu wyrażanym przez rolę, jej istotą, a także grupą odniesienia, w której dana rola jest realizowana (Wiatr, 1981).

W rozważaniach Krzysztofa Rubachy społeczna rola nauczyciela jest umiejscowiona pomiędzy biegunami: adaptacyjnym, w którym odbywa się odtwarzanie roli oraz heurystycznym ukierunkowanym na nową jakość powstałą w wyniku innowacyjnego działania (Rubacha, 2000, za: Kosiba, Madejski, 2014, s. 104). Spostrzeganie roli nauczyciela konstruuje się wokół rozumienia jej jako: przynależnej do określonej grupy społeczno-zawodowej, cechującej się profesjonalizmem w wykonywaniu funkcji (rola społeczna) oraz roli organizacyjnej, związanej z konkretnym miejscem oraz wykonywanymi zadaniami (Schulz, 1993, s. 116). Przyjęcie roli społecznej nauczyciela, realizowanie jej w środowisku instytucjonalnym wymaga konieczności analizowania poprzez określone wymiary. Mianowicie, w rozumieniu roli społecznej nauczyciela istotne są: umiejętność krytycznego myślenia, tworzenia własnych koncepcji odpowiedzialności i powinności nauczycielskich, kreowanie własnego rozwoju, interpretowania oraz rozumienia zinternalizowanego systemu wartości (Jabłońska, 2000, s. 14). Nauczyciele w ponowoczesnym świecie spotykają się próbą rozwiązania problemu dotyczącego określenia celów wychowania i socjalizacji, a także zdefiniowania nowej roli. Psychokulturowa koncepcja edukacji wydaje się więc ponadczasowa. Postrzeganie nauczyciela w roli animatora kreującego sytuacje wytwarzania oraz negocjowania znaczeń osadzonych w kulturze (Bruner, 2006, s. 10), podlegającej dynamicznym przeobrażeniom pozwala na rozwijanie się dziecka, zwłaszcza w kierunku radzenia sobie z sytuacją zmiany społecznej.

W ciągu ostatnich ponad trzech dekad w literaturze przedmiotu pojawiły się następujące role społeczne nauczyciela: refleksyjnego praktyka (Szkudlarek, Śliwerski 1991), innowatora i wynalazcy (Schultz, 1989), transformatywnego intelektualisty (Giroux 1987), kompetentnego obserwatora (Hammersley, 1983), przewodnika (Denek, 2008; Kwieciński 1998), tłumacza rzeczywistości (Kwieciński, 1998), terapeuty (Nowak-Dziemianowicz, 2001), menadżera oraz facylitatora (Denek, Kamińska, Oleśniewicz, 2013), ideologa, indoktrynatora (Szafrąńska-Gajdzica, 2016a), badacza (Palka, 2003) czy też tutora (Czekierda, 2009; Moore 1968). Obecne się również metaforyczne ujęcia roli nauczyciela wobec wykonywania takich zawodów, jak: rzemieślnik (Klus-Stańska, 2009, s. 51), położnik, ogrodnik, zaopatrzeniowiec, garncarz (Fenstermacher, Soltis, 1993; Robinson, Aronica, 2015). Wyznaczanie ról społecznych związane jest zawsze z określonym czasem historycznym oraz kontekstem społecznym,

kulturowym, czyli potrzebami, które społeczeństwo generuje w obliczu edukacji przyszłych pokoleń, a także z pojmowaniem roli nauczyciela jako czynnika generującego zmiany (Kwiecińska, 2000, s. 23). Współcześnie od pedagoga oczekuje się indywidualizacji, personalizacji wobec kształcenia, wychowywania uczniów, tworzenia, a nie przyswajania wiedzy gotowej, odtwórczej, a także kreowania empatycznych postaw, skłonnych do negocjacji i otwartych na zmiany edukacyjne, społeczne (Parzęcki, Parzęcka-Denis, 2014, s. 135). Wiodące znaczenie mają kulturowe przeświadczenia o jego autorytecie, wykładajacemu dziecku określoną wiedzę. Traktuje to o przekonaniu na temat natury dziecka – nauczanie w głównej mierze zależne jest od tego, co szkoła, nauczyciel sądzi na temat umysłu ucznia³¹. W takim ujęciu to, co istotne opiera się na refleksyjnym analizowaniu celowości ich działań w odniesieniu do ich kulturowych wyobrażeń o świecie (Bruner, 2006, s. 77).

Rola nauczyciela XXI wieku została zdefiniowana poprzez cztery filary edukacji zaproponowane przez Jacques'a Delorsa (1998), a w chwili obecnej jest sprowadzana do postrzegania między innymi nauczyciela w kategorii edukacyjnego przywódcy. Przywództwo edukacyjne w literaturze przedmiotu jest pojmowane jako zjawisko społeczne, którego elementarną bazę stanowią relacje pomiędzy przywódcą a jego entuzjastami, powstałe wskutek potrzeby osiągania wspólnych zamierzeń (Madalińska-Michalak, 2013; 2018; Mazurkiewicz 2011). Przywództwo edukacyjne to tworzenie warunków do wspólnego uczenia się, prowadzące do zrównoważonego rozwoju społeczeństwa oraz wrażliwości jednostek zaangażowanych w proces. Budowanie wspólnoty oraz realizowanie zadań w ramach przywództwa edukacyjnego charakteryzuje się koniecznością refleksji wobec potrzeb społeczeństwa, wiarą w sens podejmowanych działań, uwzględniającą możliwość popełniania błędów. Istotny jest również aspekt precyzowania jasnego i wspólnego celu skorelowanego z procesem nauczania, partycypacją w dialogu oraz podejmowania decyzji. Proces tworzenia przywództwa edukacyjnego opiera się także na akcie służebności, skoncentrowanym na wzajemnym zaufaniu, wsparciu oraz różnorodności przejawiającej się w autonomii każdego z członków (Mazurkiewicz, 2001, ss. 28-29). Pomimo ponad trzydziestoletnich badań nad przywództwem edukacyjnym jest to pojęcie wciąż różnie rozumiane z powodu zawichości i niejednoznaczności terminu. W odniesieniu do roli nauczyciela – przywódcy edukacyjnego, dotyczy ono skoncentrowania się na kategoriach uczenia się oraz indywidualnego rozwoju

³¹ Temat postrzegania dziecka w aspekcie teorii socjopedagogicznych został przeze mnie szczegółowo omówiony w podrozdziale pt. *Dziecko jako kulturowy (wy)twór*.

ucznię według służących mu wartości (Frost, 2014), a także wpływu na życie szkoły i jej otoczenia, dążące do wzrostu jakości stosowanych praktyk edukacyjnych (Frost, Harris, 2003; York-Barr, Duke, 2004, s. 288). Nauczyciel jako przywódca edukacyjny nie boi się ryzyka, jakie niesie za sobą edukacja w postaci nieprzewidywalności, frustracji czy powolności w osiągnięciu efektów. Wprost przeciwnie, nauczyciel identyfikujący się z tą rolą, odkrywa w sobie ciekawość i zafascynowanie drugim człowiekiem we wspólnym dialogu, ale i siłę potrzebą do inicjowania nieprzewidywalnych procesów edukacyjnych w ramach, których dochodzi do formowania się podmiotowości ucznia (Biesta, 2016). Przywództwo edukacyjne utożsamiane jest z nauką w ich środowisku szkolnym, opartą na dzieleniu się doświadczeniami (Frost, Durrant, 2003). Może ono zyskiwać charakter formalny czy też nieformalny i wiązać się z predyspozycjami osobowościowymi nauczyciela oraz produktywnością działania (Madalińska-Michalak, 2016, s. 120). Stawia nauczyciela w roli sprzymierzeńca ucznia, posiadającego świadomość jego zasobów i cech środowiska społeczno-kulturowego, z którego się wywodzi (Mendel, 2010, ss. 47-60). Takie rozumienie przywództwa edukacyjnego przyczynia się do zaakceptowania istotnego wpływu na ucznia wywieranego przez właśnie społeczność lokalną oraz ukazuje animacyjny charakter pracy nauczyciela, współdziałającego na rzecz rozwiania „małej ojczyzny” dziecka. Nauczyciel-sprzymierzeniec działa, w roli polityka, używając swojego głosu ludziom zazwyczaj wykluczonym, bezradnym, nie posiadającym siły i motywacji do walki o poprawę jakości życia w społeczeństwie lokalnym. Pozwala także na kształtowanie równego dostępu i kreowania warunków do uzyskiwania osiągnięć edukacyjnych. Przywództwo edukacyjne nierozzerwalnie jest związane z autonomią (Briggs, Wohlstetter, 2003), która wpływa na ich status zawodowy i satysfakcję z pracy (Strong, Yoshida, 2014).

Rola społeczna, przez którą nauczyciel modeluje swoje zachowania, jest ściśle związana z posiadanymi i kształtowanymi przez niego kompetencjami. To zdolność do określonej aktywności, świadomości potrzeb oraz konsekwencji działań i przyjmowania za nie odpowiedzialności (Czerepniak-Walczak, 1995, ss. 134-138). Rola społeczna wyrażana jest przez konsolidację postaw, motywacji, wiedzy (Stech, 2002, ss. 10-14), które są nieustannie weryfikowane. Można je rozpatrywać w dwojaki sposób: jako zestaw pewnych umiejętności i wiedzy oraz wachlarz określonych uprawnień, przynależący do jednostki (Hyżak, 2005, s. 297). Kompetencje zawodowe nauczyciela stanowią wielowymiarowy konstrukt zawierający zarówno wiedzę nauczyciela, jak i cechy afektywno-motywacyjne w literaturze przedmiotu rozumiane przez:

- komplet zdolności wykonawczych i umiejętności;
- tylko i wyłącznie odziedziczony system wiedzy podstawowej;
- wyuczoną wiedzę i zestaw umiejętności;
- indywidualne potrzeby pozwalające na efektywne działanie;
- subiektywną ocenę jaźni;
- poznawczy, społeczny i motywacyjny system warunków umożliwiających działanie (Weinert, 1999, s. 6).

Kompetencje są określonymi kwalifikacjami pozwalającymi na wykonywanie zawodu, związanymi z nieustannym kształceniem oraz doskonaleniem, co również przekłada się na osiąganie kolejnych stopni awansu zawodowego nauczycieli. W literaturze przedmiotu funkcjonują klasyfikacje kompetencji zawodowych nauczycieli wyodrębnionych przez m. in.: Stanisława Dylaka (1995), Bolesława Niemierkę (1997), Bogusławę D. Gołębnik (1998), Wacława Strykowskiego (2005) czy Kazimierza Denka (2008). Niewątpliwie są one ściśle powiązane z określonym zestawem umiejętności zawodowych nauczyciela, opracowanym w 1997 roku przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, który wyróżnił kompetencje: komunikacyjne, współdziałania, prakseologiczne, kreatywne, moralne, informacyjne. Natomiast rok później, Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli (Rada ds. Kształcenia Nauczycieli w Ministerstwie Edukacji Narodowej) stworzył kolejny projekt standardów, w którym zrezygnowano z kompetencji moralnych nauczyciela, wzbogacono standard informatyczny o medialny, rozszerzono komunikacyjny o medialny oraz przeformułowano model prakseologiczny na praktyczny (Szempruch, 2000). Wytyczne zawarte w opracowanych projektach pozwalają na traktowanie kompetencji nauczycieli jako pewnego obszaru, w którym następujące kompetencje:

- „osobiste (odnoszące się do indywidualnych zasobów osobowościowych jednostki), interpretacyjno-komunikacyjne (związane z tworzonymi relacjami);
- współdziałania (realizowane poprzez funkcjonowanie w grupie zawodowej i w społeczeństwie), kreatywno-krytyczne (konstruujące się wokół wiedzy oraz twórczości w ramach danej dziedziny wiedzy);
- pragmatyczne (dotyczące roli zawodowej nauczyciela);
- informatyczno-medialne (korespondujące z partycypacją w systemie edukacji)” (Szempruch, 2013, s. 101-113)

są ze sobą powiązane, stanowiąc dynamiczny układ. To baza do kreowania badań nad kompetencjami w edukacji: regionalnej (Kossak-Główczewski, 1997), kreatywnej (Adamek,

Bałachowicz (red.), 2014), informatyczno-medialnej (Barabasz, 2016; Piecuch 2011), kulturalnej (Olbrycht, Głyda-Żydek, Matusiak, 2014), profilaktycznej (Śliwa, 2017), obywatelskiej (Bacia, Gieniusz, Makowski, Pazderski, Stronkowski, 2015), zdrowotnej (Niedźwiecka 2013), wielo-i międzykulturowej (Babiaková, 2017, ss. 89-90; Ogrodzka-Mazur, Gajdzica, 2015). Nieocenione dla wzbogacania wiedzy pedagogicznej są opracowania teoretyczno-praktyczne dotyczące kompetencji o charakterze psychospołecznym, jak kompetencje: terapeutyczne (Korczyński, 2005), coachingowe (Kupaj, Krysa, 2014), emocjonalne (Madalińska-Michalak, Góralska, 2012), trenerskie (Kupaj, Krysa, 2015), moralne (Nowak, 2006) oraz dotyczące pedagogiki gender (Holfve-Sabel, 2011; Kopcewicz, 2007). W literaturze przedmiotu występują również kompetencje pozwalające na profesjonalizację pracy nauczyciela, jak usytuowania go w roli refleksyjnego praktyka, do których zaliczyć można kompetencje: diagnostyczne (Bartuś, 2011; Płóciennik, 2011), metodologiczne (Palka, 2000) oraz ewaluacyjne (Bereźnicki 2002).

Niewątpliwie edukacja dzisiaj funkcjonuje w przestrzeni między-i wielokulturowej (Auhadeeva, 2014), w czasie czwartej rewolucji przemysłowej (Schwab, 2018), gdzie z jednej strony nauczyciel kształci swoje umiejętności i wiedzę, by żyć w środowisku różnic kulturowych (Banks, Banks, 2016), z drugiej zaś jego predyspozycje oraz zdolności konfrontowane są przez nowe technologie, Internet i sztuczną inteligencję (Chai, Kong, 2017). Różnorodność kulturowa bez wątpienia wzbogaca środowisko edukacyjne, stanowiąc zarazem rozległą przestrzeń dla oczekiwań i wyzwań współczesnych nauczycieli. Funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym pociąga za sobą potrzebę promowania moralnego oraz etycznego nauczania, wspierania tożsamości uczniów, znajomości i rozumienia danych kultur, konfrontowania się z własnymi uprzedzeniami, a także pielęgnowania równości edukacyjnej (Rissanen, 2019). Współcześnie nauczyciel kształtuje kompetencje międzykulturowe odnoszące się do identyfikowania, diagnozowania specyfiki wielokulturowości, określania potrzeb edukacyjnych, poznawania aspektów społeczno-kulturowych swoich uczniów. Analizując proces kształcenia, nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo powinien posiadać umiejętność projektowania kształcenia związanego z rzeczywistym poziomem wiedzy i zdolności uczniów, definiowania osiągalnych celów edukacyjnych, treści, form i metod kształcenia. Istotna jest kompetencja nauczyciela do oceniania postępów, osiągnięć uczniów, tworzenia pozytywnego klimatu w klasie oraz wykorzystania dostępnego materialnego, technicznego zaplecza do projektowania edukacji. Samorozwój nauczyciela w klasie jest wyznaczony przez ćwiczenie umiejętności: prowadzenia badań nad potrzebami

uczniów w środowisku wielokulturowym, projektowania refleksji oraz oceniania kompetencji w zakresie nauczanego języka oraz wykorzystywania kształcenia ustawicznego w przestrzeni zróżnicowanej kulturowo (Babiaková, 2017, ss. 89-90). Kluczowe jest akcentowanie kulturowych kontekstów nie tylko ze względu na poruszenie się w odmiennych kręgach kulturowych, ale również w odniesieniu do kulturowych przekonań zdobytych w domu, szkole, na podstawie których tworzony jest obraz świata jednostki.

Kompetencje nauczyciela w psychokulturowym podejściu do edukacji będą koncentrować się wokół: zdolności nauczyciela do wspomagania dziecka w tworzeniu jego wewnętrznego świata w oparciu o kulturowe przeświadczenia (z)rozumienia i posługiwania się narzędziami kulturowymi (Filipiak 2009, za: Bruner 2006). Niewątpliwie ważne jest nabycie umiejętności budowania u dziecka rusztowania oraz wrażliwej kontroli nauczania (Filipiak, 2011, ss. 27-28). Proces rusztowania odnosi się do wzajemnej współpracy nauczyciela oraz ucznia, w której to pedagog na bieżąco przeprowadza ocenę uczenia się dziecka i w zależności od niej zapewnia mu odpowiednią ilość wsparcia (Belland, 2017, s. 18). Działanie to wspomagane jest przez wykorzystanie zjawiska intersubiektywności, czyli kompetencji do zrozumienia w jaki sposób „(...) dzieci strukturyzują własne uczenie się, zapamiętywanie, domyślanie się czy myślenie” (Bruner, 2006, s. 89). Aktywność finalnie prowadzi do przyjmowania przez dziecko odpowiedzialności za samodzielność wykonania zadania, co akcentuje rozwijanie przez nauczyciela u ucznia refleksyjności wobec związku pomiędzy znaczeniami a przyjmowanymi rozwiązaniami problemów (Filipiak, 2011, s. 106). Budowanie rusztowania wiąże się również ze zdolnością pedagoga do posługiwania się wrażliwą kontrolą, polegającą na stosowaniu specyficznego nadzoru nad procesem uczenia się dziecka, w którym napotyka ono na konieczność radzenia sobie z trudnościami aktualnie przekraczającymi jego wiedzę i umiejętności (2011, s. 24). Kompetencje nauczyciela w takiej sytuacji odnoszą się do scharakteryzowania indywidualnych właściwości ucznia (jako zdolności oraz zainteresowania zagadnieniem), od których będzie zależał proces jakości wsparcia. E. Filipiak uważa, że tworzenie odpowiedniego klimatu, stosowanie werbalnych i niewerbalnych komunikatów zachęcających oraz wzmacniających dziecko, monitorowanie jego postępów, zaangażowania, transcendencja, budowanie poczucia kompetencji to istotne wymiary mechanizmu wrażliwej kontroli (2011, ss. 24-26).

Edukacja to nawiązywanie wielu relacji interpersonalnych, gdzie nauczyciel konfrontuje się nie tylko z emocjami uczniów, rodziców, pozostałej kadry pedagogicznej, ale i swoim własnymi. Sposób radzenia sobie z osobistymi emocjami znacząco wpływa na

przebieg procesu uczenia, wyniki w nauce, samopoczucie oraz jakość tworzonych relacji (Przybylska, 2006). Empatia, samozarządzanie, samoświadomość oraz umiejętności nawiązywania relacji są w literaturze przedmiotu często uważane za kluczowe komponenty kompetencji międzykulturowych (Dobrowolska, 2009).

Postęp cywilizacyjny oparty na wolnym dostępie do wiedzy, informacji, wykorzystywaniu Internetu do bezgranicznego komunikowania się, sztucznej inteligencji, innowacyjnych pedagogikach nakłada na nauczyciela konieczność formowania kompetencji cyfrowych i przededefiniowania kolejno jego roli społecznej. Era cyfrowa będzie wymagała od nauczycieli zdolności do prowadzenia edukacji wirtualnej, posługiwania się rzeczywistością rozszerzoną, platformami społecznościowymi czy też wykorzystywania sztucznej inteligencji robotów (Crompton, Lin, Burke, Block, 2018; Ogrodzka-Mazur, Szafrńska, Malach, Chmura, 2018). Nauczanie w takiej perspektywie będzie elastyczne oraz mocno zindywidualizowane, ponieważ to uczeń będzie decydował o treściach i czasie kształcenia, a rola nauczyciela, który dostarcza wiedzę przekształci się w przewodnika prowadzącego ucznia po obszarach wirtualnej edukacji (Gros, 2016). Badania prowadzone przez Mohameda Ally'ego wśród 34 ekspertów z sześciu krajów (Austria, Kanada, Chiny, Grecja, Szwecja, Malezja) dotyczące opracowania zestawu cyfrowych kompetencji nauczyciela w 2030 roku pozwoliły na określenie dziewięciu obszarów odpowiedzialności (generalnych, dotyczących użycia technologii cyfrowych, rozwijania edukacyjnych zasobów cyfrowych i ich konfigurowania, komunikacji, umożliwiania nauki, pedagogicznych strategii, ewaluacji oraz cech osobistych) w zakresie używania technologii cyfrowych oraz przyporządkowania im 105 kompetencji. Wyniki badań wyznaczają kierunki kształcenia przyszłych nauczycieli, których ewaluacja pracy będzie odnosiła się do jakości przygotowania uczniów do funkcjonowania w świecie IV rewolucji przemysłowej oraz pozwalają na realne dopasowanie programów i treści nauczania do indywidualnych potrzeb uczestników procesu edukacji (Ally, 2019, ss. 302-318). Kreowanie kompetencji międzykulturowych, jak i cyfrowych zostało również uwzględnione przez Komisję Europejską w określaniu standardów europejskiego nauczyciela. Komisja Europejska w przygotowanym projekcie podkreśliła zarówno w relacji do procesu nauczania oraz kształtowania postaw uczniowskich istotę umiejętności współpracy, twórczego i innowacyjnego rozwiązywania problemów, formowania obywatelskich oraz społecznych postaw wobec nawiązywanych relacji ze społecznością lokalną (Sielatycki, 2008, ss. 16-18).

Kompetencje niewątpliwie ulegają aktualizacji oraz konieczności definiowania nowych umiejętności związanych ze zmieniającą się rzeczywistością społeczną na gruncie

edukacyjnym, aksjologicznym oraz teleologicznym. Nauczyciel jako podmiot zmian musi oprzeć kształtowanie kompetencji na zdolności do refleksji (Szempruch, 2013, ss. 110-113), samodzielności w podejmowaniu decyzji oraz odpowiedzialności za proces samorozwoju, kształcenie, wychowywanie i opiekę swoich uczniów. Postawa współczesnego nauczyciela wiąże się więc z odwagą, aktywnym zaangażowaniem na rzecz przekształcania środowiska szkolnego i lokalnego z zachowaniem równowagi pomiędzy własnym osobowym rozkwitem, a pielęgnowaniem kompetencji pedagogicznych i przedmiotowych.

2.3. Interakcje nauczyciel-dziecko – kulturowe aspekty (nie)poznania

Pojęcie „interakcji” na gruncie nauk społecznych wyraźnie akcentuje istnie określoną dynamiki bodźców oddziałujących na jednostki w zakresie poznawczym, afektywnym, osobowościowym czy też stratyfikacyjnym w danej przestrzeni (por. Aleksandrak, 2017). W opozycji do terminu „komunikacja – interakcja” jest zagadnieniem nadrzędnym, ale i bardziej abstrakcyjnym, zakładającym z góry współpracę, co oznacza również (nie)obecność rozmówcy, który tworzy komunikacyjne sytuacje (Wilczyńska, 2002, s. 321). Interakcja zawiera w sobie imperatyw wpływu rozumianego jako zarówno wywoływanie wrażenia, ale i dostrzeżenie drugiej osoby, wzajemne dopasowanie się (Dakowska, 2014, s. 139). W perspektywie pedagogicznej kluczowe wobec zjawiska pojmowanego za pomocą relacji tworzonej w klasie szkolnej na bazie dialogu mentorskiego, sokratejskiego oraz symetrycznego (Krasuska-Betiuk, 2015, ss. 54-55), jest odkrycie kulturowych aspektów i mechanizmów komunikacji nauczyciel-dziecko. Nierzadko oba podmioty interakcji nie są świadome „kulturowego zaprogramowania” (s)tworzonego na gruncie rodziny, szkoły, uniwersytetu, środowiska lokalnego, a także ich aktywności własnej, opierającej się na sposobach myślenia, wytwarzania, negocjowania znaczeń (por. Bruner, 2006). Ray McDermott oraz Hervé Varenne, akcentując uwzględnienie w edukacji kulturowych wymiarów poszczególnych podmiotów, proponują postrzeżenie interakcji z pozycji analityka kulturowego: „(...) na najmniejszą jednostkę analizy składa się interakcja dwóch z nich oraz interpretacja zachowania przez trzecią (...) wszystko dzieje się dwa razy: pierwszy raz, gdy dana sytuacja zachodzi, a drugi raz, gdy nadane jej zostaje takie lub inne znaczenie (Arensberg, 1982, za: McDermott, Varenne, 2019b, s. 192).

Wzajemny wpływ, postrzeżenie oraz dopasowywanie się zachodzą w ramach kulturowych kontekstów. Spotkanie nauczyciela z dzieckiem przebiega, posługując się Brunerowskim rozumieniem kultury, w trzech przestrzeniach: kultury szkoły, kultury nauczyciela oraz dziecka. Dla wzmocnienia tej tezy, pragnę przywołać projekt badawczy, który został zrealizowany m. in. przez Normę Gonzalez, Luisa C. Molla, Marthę Floyd Tenery i miał na celu kształtowanie roli nauczyciela jako badacza jakościowego, tworzenie relacji z rodziną ucznia oraz dostrzeżenie w środowiskach latynoskich zasobów wiedzy, które można wykorzystać w projektowaniu dydaktyki (Gonzalez, Moll, Floyd, Tenery, 2019, ss. 239-263). Przede wszystkim jednak akcentował rolę kulturowego poznania i obudzenia w pedagogach „wyobraźni antropologicznej” (2019, s. 247). Nauczyciele, którzy wyrazili chęć uczestnictwa w przedsięwzięciu zostali poproszeni o przeprowadzenie odwiedzin badawczych (badań

etnograficznych) w domach meksykańskich robotników w Arizonie celem zgromadzenia i zanalizowania wiedzy, którą posiadają rodziny uczniów wraz z wykorzystaniem jej w pracy na lekcji (2019, s. 240, 261). Odwrócenie perspektywy z nauczyciela, który uczy – w nauczyciela uczącego się danego środowiska, kultury pozwala na odkrycie analogii do dziecka, który wchodząc w kulturowy świat szkoły, spotyka się z koniecznością nauczenia się oraz zrozumienia obcego środowiska. Wnioski z przeprowadzonego projektu dotyczyły zarówno rozbieżności pomiędzy definiowaniem kultur dzieci (uczniów) z perspektywy szkoły³², a także negacji „deficytowego modelu domostwa” (2019, s. 250). Ray P. McDermott zauważa, że po stronie niepowodzeń szkolnych dzieci z środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym (mniejszościowych) nie stoi ich kultura ani aktywność nauczycieli związana ze świadomym deprecjonowaniem ich potencjałów, lecz właśnie nieświadomość korzeni kulturowych. Kulturowa dyskryminacja, rozumiana nie tylko wobec środowisk, z których pochodzi dziecko, ale również samo deprecjonowanie jego kulturowego świata dziecka może stanowić o jego szkolnej karierze i formowaniu tożsamości oraz osobowości (McDermott, 2019a, s. 143).

Stosunek nauczycieli do uczniów jest jednym z elementów ukrytego programu szkoły (Marek, 1993; Rylke, 1984). Stanowi on źródło reguł, rutynowych czynności oraz rozporządzeń (Jackson, 1966, s. 353), które mogą przyczynić się do kulturowej transmisji w postaci narzucania (przemocy symbolicznej) określonych wzorców zachowań, systemu hierarchii wartości, symbolicznych znaczeń (Kwieciński, 1995). Nauczyciel w interakcjach z dziećmi za pośrednictwem języka przekazuje mu kulturowe treści (przekonania, reguły, poglądy) (s)tworzone i negocjowane na bazie jego własnej kultury, kultury szkoły oraz kultury dziecka. Szczególne ważne przy omawianiu zjawiska wydaje się dostrzeżenie przez nauczyciela potrzeby poznania ucznia wraz z jego kulturowym wyposażeniem, a także nauczycielskie samopoznanie, które decyduje o (nie)powodzeniu powyższego zadania.

Interakcja nauczyciela i dziecka jest jedną z najważniejszych relacji oddziałujących na jego rozwój oraz budowanie tożsamości. Poznanie ucznia, nie tylko w obszarze poznawczym, emocjonalnym, behawioralnym, ale i kulturowym, pozwala na dopełnienie obrazu jego

³² Autorzy projektu zwracają uwagę na powszechność traktowania kultury wobec jej materialnych i obserwowalnych składników, jak folklor, kuchnia, itp. co znacznie utrudnia dostrzeżenie jej dynamicznego charakteru, odzwierciedlającego się w nieuświadomionych procesach związanych z tworzeniem więzi oraz refleksyjnego podejścia do (z)rozumienia zachowań oraz doświadczeń (González, Moll, Tenery, Rivera, Rendon, Gonzáles, Amanti, 2019, ss. 250-253).

(s)tworzenia. Analiza powyższej interakcji umożliwia zauważenie miejsca oraz roli dziecka w kulturowym świecie szkoły (nierzadko jest ona również analogiczna do kultury nauczyciela), a także modeli socjalizacji/wychowania przyjętych przez instytucję (por. Szulc, Cohn, 2012). Przekazywanie kulturowych treści wiąże się z przyjętą (wytworzoną) koncepcją dziecka i jego rozwoju (zmiany)³³. Akcentowanie antropologicznego podejścia w relacjach nauczyciel-uczeń, odnosi się do odkrywania oraz interpretowania kultury, z której wyrasta dziecko (Geertz 2005a, s. 19). Pedagog przyjmujący rolę antropologa w kontakcie z „Innym” (nauczyciele, dzieckiem, dyrektorem, rodzicem) zanurzony jest przede wszystkim w kulturową sieć znaczeń przez niego utkaną (Rabinow, 1977, s. 5). Wojciech Kruszelnicki, rekonstruując koncepcję G. Geertza twierdzi, iż poznanie następuje: „(...) ani poprzez tworzenie generalizacji, ani nawet poprzez <<wczuwanie>> się w tubylczą mentalność lecz poprzez zaangażowanie (...) w dialog z kulturą i z jej reprezentantami; w dialogu tym znaczenia negocjowane są przez obie jego strony, próbujące uzgodnić napotkaną inność z własnym doświadczeniem kulturowym bez pretensji do całościowego zrozumienia czy totalistycznego zawłaszczenia jej sensu” (Geertz 2005a, za: Kruszelnicki, 2012, ss. 92-93).

Taka definicja poznania jest bliska humanistycznemu spostrzeganiu oraz rozumieniu (dziecka) na drodze aktywnego zaangażowania i partnerskiej relacji. Dialogowanie nauczyciela z dzieckiem stanowi o istocie, potrzebie jego zrozumienia. Antropologiczne spojrzenie na interakcje pozwala na pojawienie się kategorii „inności”. „Inność” rozumiana jako spotkanie z drugim (obcym) człowiekiem w przestrzeni szkolnej sprowadza się do wzajemnego bycia ze sobą i budowania relacji, nierzadko balansującej na granicy troski oraz dominacji (Gadamer, 2004, s. 335). Rozróżnienie na „my” (dzieci/dzieci z układu ryzyka/uczniowie) – „oni” (nauczyciele/pracownicy niepedagogiczni), zawiera w sobie niebezpieczny imperatyw wprowadzania czy też wręcz narzucania własnych wzorców, reguł postępowania, porządku społecznego (kultury). Pojawienie się „inności” koresponduje z doświadczeniem czegoś, co do tej pory nie było oswojone, zinterpretowane i nie stanowiło ram kulturowego świata jednostki. Odmienne wzorce zachowania się, inność posiadanych atrybutów (wyznanie, kultura, orientacja seksualna, itp.), wytwarzanych znaczeń oraz przypisywanych interpretacji na płaszczyźnie edukacyjnej stanowi obszar do eksploracji i antropologicznego namysłu dla nauczyciela (Rzeźnicka-Krupa, 2013, ss. 43-44). Spotkanie z dzieckiem pojmowanym

³³ Por. Buliński, T.: *Antropologia dzieciństwa*: http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Antropologia_dziecka [dostęp: 01.12.2020]

w kategoriach „inności” wiązałyby się z zaakcentowaniem jego „kulturowego zaplecza”, którym dysponuje w zakresie poznawania, (z)rozumienia świata, ale i wysiłków podejmowanych na rzecz doświadczania również obcej dla niego kultury.

Reprodukowanie tego, co mówi nauczyciel w relacji o typie przekaz-odbiór nie jest dla dziecka rozwojowe (Włodarski, 1988, s. 319). Przyjęcie perspektywy antropologicznej w pracy z uczeniem-dzieckiem podkreśla aspekt wzajemnego uczenia się: bycie członkiem danej społeczności, w tym szkolnej wymaga od dziecka (i nauczyciela) poznania jawnych, ukrytych symboli, struktur, zasad w niej funkcjonujących, co nierzadko prowadzi do przyjęciu kilku tożsamości (rodzinnej, grupowej, rówieśniczej, zawodowej). Taka sytuacja implikuje kształtowanie zdolności do radzenia sobie często z integracją sprzeczności, wynikających z przynależności kulturowych. Uwzględnienie kulturowego poznania dziecka i klasy szkolnej przez aspekty socjalizacji pierwotnej³⁴ pozwala na pełniejsze zrozumienie interakcji, które zachodzą w klasie (Eisikovits, 1995, ss. 266-269). Gloria Ladson-Billings twierdzi, iż badania związane z niepowodzeniem szkolnym dzieci lokalizują ich źródło właśnie we wzajemnym nierozpoznaniu wzorców językowych i interakcyjnych nauczyciela oraz ucznia. Ponadto sukces szkolny jest rozumiany jako wynik przystosowania się do obowiązujących norm w szkołach, świadczących o realizowanych celach w ramach edukacji (Ladson-Billings, 1995, s. 466-467). J. S. Bruner zwraca uwagę na naturalne predyspozycje kulturowe dzieci, ich wolę oraz wrażliwość wobec naśladowania i przyjmowania wzorców charakterystycznych dla rodziców oraz rówieśników. Akcentuje aktywność dorosłych, którzy demonstrują poprawne zachowanie i gubią potrzebę kulturowego podejścia skoncentrowanego na poznawaniu ich myślenia, motywów działania oraz konstruowania wyobrażeń o świecie (Bruner, 2006, ss. 74-76).

Samopoznanie przez nauczyciela odnosi się do psychologicznych aspektów samowiedzy, które dotyczą nieustannego procesu szukania rozwiązań problemów, nie posiadających określonych i sprecyzowanych konkluzji (Jarymowicz, 1985). Cechami charakterystycznymi są tutaj zdolność do obserwacji i autorefleksji podejmowane wobec emocji, zachowań. To

³⁴ Rivka Eisikoovits zwraca uwagę na przyjęcie przez nauczyciela roli etnografa, który nie tylko gromadzi informacje o rodzinie pierwotnej dziecka w zakresie wykształcenia rodziców, zatrudnienia, ale również obserwuje i analizuje przyjmowane (dziedziczone) zadania dotyczące roli kobiety, mężczyzny, dziecka. Szczególnie ważne jest akcentowanie przez pedagoga interakcji pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny, przekonań oraz ilości poświęconego czasu na wychowanie. Rola nauczyciela-etnografa odnosi się także do: poznania metod dyscyplinowania, jakości czasu poświęconego dzieciom, kultury materialnej poszczególnych społeczności celem uświadomienia sobie sytuacji danego dziecka i dostosowania zajęć szkolnych wobec ich kultur domowych (Eisikovits, 1995, s. 271).

umiejętność komunikowania się z sobą do wewnątrz, odzwierciedlana w posiadaniu i rozwijaniu przez jednostkę inteligencji intrapersonalnej. Umożliwia ona wykształcenie „elastycznego ego”, co w relacji nauczyciel-uczeń może skutkować świadomością celów działań podejmowanych w kontakcie z dzieckiem, w tym zaspokojeniu własnych psychospołecznych potrzeb (Goleman, 1997, s. 75). Przytoczenie wymiaru psychologicznego stanowi uzupełnienie antropologicznej refleksyjności wobec kulturowego spotkania nauczyciela i dziecka, a także jego rodziców. Związki kultury i osobowości wzajemnie się dopełniają oraz podtrzymują (Gładkowski, 2012, s. 15). Zwraca na to uwagę Andrzej Mencwel, analizując dzieła Zygmunta Freuda oraz Bronisława Malinowskiego, podkreślając, iż to właśnie w interakcjach dokonuje się krystalizowanie struktury osobowości, ale i wyobraźnia antropologiczna (Mencwel, 2001, s. 16). Nauczyciele, podobnie jak uczniowie posiadają oraz wytwarzają własną kulturę (zawodową). George Spindler, amerykański antropolog, w wyniku prowadzonych badań opracował pojęcie terapii kulturowej, którą odnosi do procesu uświadamiania własnej kultury i jej potencjalnej stronniczości. Egzemplifikuje się ona w interakcjach społecznych, także w nawiązaniu do przekazywania, nabywania wiedzy oraz umiejętności (Spindler, 1999, s. 466). Na podstawie badań etnograficznych, prowadzonych wraz z żoną – Louise Spindler, antropologowie zauważają, iż działania nauczycieli można tłumaczyć w relacji do trzech wymiarów:

- osobowości, powstałej na bazie uprzednich doświadczeń, zwłaszcza związanych z pierwotną socjalizacją;
- roli zawodowej, ukształtowanej poprzez uniwersytet, zdobyte doświadczenie oraz prowadzoną obserwację;
- kultury przeniesionej na działania w klasie szkolnej (s)tworzonej w oparciu o kulturę rodzinną, szkoły, grupy uczniowskiej (Spindler, Spindler, 2019, s. 83).

Przyjęcie perspektywy antropologicznej, dzięki której osadzają nauczycieli i uczniów w roli tubylców, umożliwia zauważenie wielości wzorców zachowań, rytuałów, interakcji, złożoności ról oraz odkrycie wielowymiarowości komunikacji w klasie i pozycji nauczyciela sterującego procesem przekazywania wartości kulturowych (Spindler, Spindler, 2000, za: Labatiuk, 2012, s. 52).

Uzyskanie samopoznania przez nauczyciela w wymiarach psychologicznych, antropologicznych przyczynia się do rozumienia procesów zachodzących w interakcji z dzieckiem oraz rozwijania aspektów poznawczych, behawioralnych, afektywnych skoncentrowanych wokół podejmowanych działań. To metapoznanie, o które postuluje J. S.

Bruner w edukacji, niezbędne do zmagania się i radzenia sobie z rzeczywistym światem (Bruner, 2006, s. 207). Jakość komunikacji nauczyciel-uczeń w aspektach jej nieskuteczności, gdzie m. in.: „(...) nakazywanie, komenderowanie, polecenie (...) ostrzeżenie, groźba (...) moralizowanie, głoszenie kazań (...) doradzanie, sugerowanie, proponowanie rozwiązań (...) pouczanie, robienie wykładu (...) osądzanie, krytykowanie (...)” (Gordon, 2010, s. 60), stanowią o nieefektywnym procesie porozumiewania się i wskazują na nauczycielską kulturę i założenia dotyczące dziecka-ucznia. Przywołany w rozdziale ukryty program nauczania³⁵ wobec interakcji występujących w szkole pozwala na dostrzeżenie wzajemnych powiązań z poszczególnymi kulturami funkcjonującymi w szkole. Przede wszystkim spotkanie się ze sobą kultur, które „(...) w odmienny sposób kładą nacisk na umiejętne użycie rozmaitych stylów myślenia i zasobów” (Bruner, 2006, s. 46) akcentuje rozbieżność, tym samym trudność w aspekcie kulturowego porozumiewania się nauczyciela (szkoły) z dzieckiem. Przytoczenie powyższych (uzupełniających) się teorii świadczy o sile i dynamice ścierania się kultur nauczyciela, ucznia, szkoły.

³⁵ Ukryty program według Philipa Jacksona „to wszystko co uczniowie otrzymują, uczą się od szkoły, pomimo iż nie zostało to określone, zaplanowane” (Jackson, 1968, za: Jankowski, 1995, s. 64).

Rozdział 3. Dziecko w kulturze szkoły

3.1. Dziecko jako kulturowy (wy)twór

Niewątpliwie momentem przełomowym wobec traktowania dzieciństwa i dziecka jako kategorii wartych dostrzeżenia oraz pogłębienia było wydanie książki autorstwa Ellen Key *Stulecie dziecka* (1900), dzięki której zaakcentowano jego prawo do rozwoju. Rozwinięcie badań nad dzieckiem i dzieciństwem na gruncie pedagogiki, psychologii, socjologii, filozofii przyniosło wiele badawczych orientacji, których stanowiska związane z rozumieniem dziecka rozciągają się na kontinuum (nie)pełnoprawnego aktora społecznego. W koncepcji socjologicznej kategoria dzieciństwa oraz dziecka do lat 80. ubiegłego stulecia odnosiła się do postrzegania zagadnienia w kontekście realizacji funkcji socjalizacyjnej, wychowawczej oraz reprodukcyjnej wobec projektowania działań edukacyjnych (Albański, 2017; Clarke, 2004). Dzieciństwo uważane było za „przedsięwzięcie życia” (Przetacznik-Gierkowska, Tyszkowa, 1996, za: Śliwowski, 2007, s. 30), etap pozbawiony sprawczości, dojrzałości oraz szeroko rozumianego niedostatku. Dziecko traktowano jako nierównorzędny partnera, odbierając mu prawo do mówienia i bycia wysłuchanym, tym samym akcentując jego bierną rolę w przyswajaniu gotowych wzorów społeczno-kulturowych. Postrzeganie go w kategoriach istoty społecznie niedoskonałej wiązało się z wytworzeniem przez instytucje społeczne oraz struktury społeczne narzędzi (przymus, kontrola, narzucenie wzorców zachowań i norm), które pozwalały na przeobrażenie dzieci w ludzi dorosłych, posiadających określone miejsce oraz rolę w hierarchii społecznej. Dopiero rozwój badań w dziedzinie socjologii dzieciństwa w latach 80. i 90. XX wieku pozwolił na dostrzeżenie w nim istoty samodzielnej, indywidualnie się rozwijającej wobec posiadania predyspozycji do tworzenia kultury, rytuałów, kreowania nowych społeczno-kulturowych produktów (Albański, 2017; Szczepka-Pustkowska, 2011).

Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence, poruszając się w orientacji psychologiczno-pedagogicznej opracowali konstrukty, które pozwoliły na dostrzeżenie w prowadzonych narracjach (w tym również historycznych) dziecka jako istoty: odtwarzającej tożsamość, wiedzę oraz kulturę³⁶; nielogicznej, nie potrafiącej się obronić, prymitywnej, ale i dobrej oraz

³⁶ Taka perspektywa bliska jest postrzeganiu dziecka w relacji do zaproponowanej przez Johna Locke’a kategorii „tabula rasa”. Dziecko przychodzi na świat jako „puste naczynie”, które wypełniane jest przez zdominowaną społecznie oraz kulturowo wiedzę, kompetencje, umiejętności. W tej orientacji dziecko zostaje poddawane transmisji lub/i reprodukcji kulturowej (por. Dahlberg, Moss, Peance, 2007, s. 45).

niewinnej³⁷; biologicznie uwarunkowanej³⁸; będącej składnikiem rynku pracy³⁹; współtworzącej wiedzę, tożsamość oraz kulturę⁴⁰ (2007, ss. 43-52). Perspektywa badań antropologicznych nad dzieciństwem zainicjowana przez Margaret Mead, których efektem było opisanie kultury kofiguratywnej, pozwoliła na spostrzeganie oraz rozumienie kategorii w odniesieniu do czasu i kultury z jakiej wywodzi się dziecko (Mead, 2000). W kulturze kofiguratywnej dziecko występuje jako partner dorosłego, który wskutek dynamicznie zachodzących w społeczeństwie zmian, nie jest w stanie zapewnić mu dostatecznego przekazu kulturowego oraz zadbać o wprowadzenie w poszczególne niestabilne aspekty rzeczywistości. Dziecko niejako zobligowane jest przez sytuację do samodzielnego eksplorowania świata, zdobywania biograficznych doświadczeń, którymi dzieli się z rówieśnikami. W relacji z dorosłymi nie są już biernymi odtwórcami kultury, współtworzą ją, wykorzystując własne możliwości percepcji, kompetencji oraz wiedzy (Mead, 2000). W perspektywie antropologicznej pozwala to na tworzenie własnej kultury przez najłodszych, która zawsze jest „kulturą pomiędzy” – zawieszoną zarówno w świecie dorosłych i dzieci (Qvortrup, 1991). Przedstawiony przez M. Mead model kultury kofiguratywnej odnosi się do koncepcji wychowania w równości oraz izonomii, akcentującej partnerstwo w relacji dziecko-dorosły (Śliwerski, 2007, s. 107). W tym podejściu dwa podmioty traktowane są równorzędnie, ponieważ są ludźmi – „nie ma dzieci, są ludzie” (Korczak, 1958, ss. 210-211). Wychowanek, uczeń jest tutaj aktywnym członkiem wspólnoty, który ma wpływ na jej przeobrażanie na podstawie miary własnych predyspozycji i możliwości. Idea ta, towarzyszyła przez całą pedagogiczną drogę Januszowi Korczakowi, który twierdził, iż dziecko już od momentu narodzin nabywa prawa do szacunku, niewiedzy, tajemnicy, upadku, własności, swobodnego

³⁷ Koncepcja dziecka niewinnego, dobrego, ale i prymitywnego oraz bezbronnego została wyodrębniona na podstawie dzieła Jeana-Jacques'a Rousseau. Dzieciństwo jest nazywane złotym wiekiem – dziecko posiada umiejętność samoregulacji oraz wrodzone predyspozycje do poszukiwania prawdy, piękna, cnoty. Społeczeństwo jest jednak odpowiedzialne za niszczenie jego naturalnej zdolności do odkrywania. Dorosli dążą do ochrony dzieci, gwarantowania im bezpieczeństwa, pomijając jednak ich sprawczość oraz samodzielność (2007, ss. 45-46).

³⁸ Dziecko jest biologicznie zdeterminowane, w takim ujęciu zachodzące procesy dotyczące rozwoju własnej wartości, kompetencji, kreatywności są poza kulturowym i społecznym wpływem. Dziecko definiowane jest poprzez mierzalne kategorie, odnoszące się do rozwoju poznawczego, intelektualnego, moralnego, społecznego, itp. (por. 2007, s. 46).

³⁹ W tym ujęciu dziecko postrzegane jest jako czynnik podażowy rynku pracy. Małe dziecko, którego rodzice pracują potrzebuje zewnętrznej opieki (niani, instytucji żłobka, przedszkola), tak, aby zapewnić odpowiednią podaż związaną z wykorzystywaniem na rynku pracy zasobów jego rodziców (2007, ss. 46-47).

⁴⁰ Postrzeganie dziecka w nowym paradygmacie socjologii dzieciństwa pozwala na akcentowanie dzieciństwa jako konstruktu społecznego, tworzonego dla dzieci, ale i przez dzieci. Dzieciństwo i dziecko jako kategorie należy zawsze sytuować w konkretnym czasie, przestrzeni oraz kulturze, co przeczy ujmowaniu tych zagadnień w ujęciu uniwersalnym oraz naturalistycznym. Dziecko konstruuje siebie, wytwarza własną tożsamość i kulturę, posiada ważny głos w rodzinie i społeczeństwie (2007, ss. 48-52).

przedstawiania swoich myśli, uczuć, radości, do życia dniem dzisiejszym (por. Korczak, 1957, ss. 21, 69, 303; 1984, s. 35; 1993). Pedagogiczna myśl korczakowska pozwala na rozpoznanie dziecka w kategorii filozoficznej odrębności, inności (Aron, 1989), egzemplifikującej się w traktowaniu każdego ucznia, wychowanka indywidualnie, z nawołaniem do nieustannej obserwacji. Dzieci są istotami sprawczymi, stanowiącymi inspirację, ale i trud poznawczy dla dorosłego, który musi się „(...) wspinać do ich uczuć. Wspinać, wyciągać, na palcach stawać, sięgać. Żeby nie urazić” (Korczak, 1983, s. 4). Autor w swoich książkach zwraca uwagę na konieczność uczenia się od dzieci (Korczak, 1939, s. 42, za: Kirchner, 1997) zamykającej się w imperatywnej triadzie „dostrzegać – zrozumieć – poznawać dziecko” (Smolińska-Theiss, 2020, s. 18).

Barbara Smolińska-Theiss, twierdzi, iż prawa dziecka, akcentowane przez J. Korczaka wywodzą się z praw Natury i ich dostrzeżenie powinno być rozpatrywane na dwóch poziomach. Na poziomie ontologicznym należy odczytywać je przez pryzmat wartości wynikających z samego aktu stworzenia oraz niesienia przez dziecko zasobów genetycznych rodziców, kulturowej schedy całej cywilizacji. Dziecko, dzięki swojej podmiotowości, godności ludzkiej należy postrzegać jako człowieka, który jest obecny w danym czasie oraz miejscu i to właśnie „kategoria tu, i teraz” stanowi o jego odkryciu, poznaniu, zrozumieniu. Na drugim poziomie praw dziecka należy poszukiwać w samej jego naturze – leżącej w biologicznych, poznawczych, społecznych procesach, konstruujących tożsamość (2020, s. 16-18). Dziecko implikuje nieustanny ciąg pytań o jego naturę, która dla dorosłego stanowi bazę do odkrywania siebie.

Perspektywa spostrzegania dziecka przez pryzmat Korczakowskich idei niesie za sobą konieczność uwzględnienia charakteru relacji dziecko-dorosły oraz cech modelu wychowania. Dorosły – rodzic, nauczyciel, wychowawca w zaproponowanej wizji dziecka ma dążyć przede wszystkim do wyzbycia się skłonności do jego zarządzania. Relacja powinna być oparta na: wzajemnym dialogu, rozumianym jako występowanie wspólnego porozumienia się; działaniu oraz obustronnym podejmowaniu decyzji. „Bycie razem” zobowiązuje do akcentowania indywidualnych cech, predyspozycji ucznia, ale i dostrojenia się oraz odczytywania jego emocjonalnych potrzeb. Relację można porównać do psychoanalitycznej teorii wystarczająco dobrej matki (opiekuna, dorosłego), która jest responsywna wobec potrzeb oraz stanów emocjonalnych dziecka (Winnicott, 1994). Poznanie, doświadczenie oraz subtelne wartości etyczne (dobro, delikatności, umiejętność przebaczenia, itp.) stanowią podstawę do jego zrozumienia a także zapanowania nad grupą szkolną (Peter, 1982, s. 175). Proces związany jest

też z uczeniem się angażującym intelekt, wartości oraz emocje (Perkowska, 2013). Kluczowym aspektem jest wzajemne zaufanie, w tym szczególnie do umiejętności i zdolności poznawczych dziecka, świadczące o wzajemnym, poważnym traktowaniu się partnerów relacji. Istotne wobec wchodzenia dorosłego w dialog z uczniem jest także samopoznanie. Nauczyciel przez interakcje z nim doświadcza nie tylko jego i siebie. Dzięki temu wychowawca ma okazję do modyfikacji swoich przekonań, uczuć czy biografii (Korczak, 1925/26). Samopoznanie to wiedza na temat własnej tożsamości (Bokszański, 2006), doświadczanie siebie, to proces postrzegania własnego „Ja” (Juszczyk-Rygałło, 2018, s. 50). Umożliwia ona wgląd wychowawcy w intencje jego zachowań oraz budowanie określonych cech tożsamościowych w następujących aspektach (warstwach): somatycznych, społecznych, intelektualnych i psychicznych (2018, s. 51). Rozwijanie, kształtowanie tożsamości dziecka, które jest aktywnym obserwatorem świata dorosłych niejako niesie za sobą imperatyw identyfikacji własnej tożsamości, co pozwala na refleksyjne spotkanie, pozbawione procederu (nie)świadomego realizowania własnych potrzeb w kontakcie z nim.

J. Korczak w wychowaniu akcentuje zdolności dziecka do obserwowania, analizowania postaw, języka dorosłego, którego przewyższa kompetencjami w zakresie emocjonalności, zdolności intelektualnych, natomiast potrzebuje nabrać sprawczości. W procesie wychowania każda ze stron bierze aktywny udział: dorośli są zaangażowani w proces uczenia się (od) dzieci, umożliwiając im nabywanie kompetencji, natomiast dzieci przekazują wiedzę o sobie i przyswajają doświadczenia (Korczak, 1957, s. 181). Wychowanie zawiera wzajemne zaangażowanie obu podmiotów, zwłaszcza dzieci, które mają możliwość kształtowania własnej sprawczości, poczucia kontroli, wartości (Korczaka, 1978, ss. 307-309). Władza dorosłego, przymus, katalog nagród i kar nie powinny wystąpić w wychowaniu, bo opiera się na wolności oraz dobrowolności (por. Szlązakowa, 1978).

Model wychowania, akcentujący partnerstwo dorosłego (nauczyciela) z dzieckiem (ucznikiem), zakłada wzajemność w wychowaniu, samopoznaniu, ciekawość oraz tolerancję. Dziecko postrzegane jest jako podmiot kompletny i kompetentny, a wspólna więź łącząca go z wychowankiem oparta jest na zaufaniu, i wierze.

B. Śliwerski, powołując się na rozważania Hansa Sanera, przedstawia adultystyczny model wychowania, w którym dziecko występuje w kategoriach „stawiania się”, z zaakcentowaniem jego braków i niepełnoprawności (Saner, 1988, za: Śliwerski, 2007, ss. 102-103). Dorosły traktuje dziecko jako istotę asocjalną, niedojrzałą biologicznie, społecznie, psychicznie oraz biernego odbiorcę przekazywanych treści kulturowych (Mackay, 1973, s. 28).

Formy zabaw dziecięcych, język, ekspresja traktowane są w kategoriach podstawowych form rozwoju w stronę dorosłego, autonomicznego oraz kompetentnego podmiotu. Dzieciństwo w perspektywie socjologii dzieciństwa ukazane jest przez pryzmat procesu „stawania się”, w którym obecność dorosłych jest konieczna do wyznaczenia kierunków wzrostu i rozwoju. Punkt ciężkości w tym modelu sytuuje się na jego przyszłych kompetencjach (James, Prout, 1988). Dorosłych (rodziców, nauczycieli) nie absorbuje perspektywa „tu i teraz” w aspekcie poznawania dziecka, ich koncentracja lokuje się na działaniach socjalizacyjnych, pozwalających na zdobywanie przez nie umiejętności, które są domeną przyszłości (dorosłości) a nie terażniejszości (dzieciństwa) (Jacyno i Szulżycka, 1999, s. 22; Uprichard, 2008, ss. 303-304; Young, 1990, s. 41). Napięcia rodzące się w tych dwóch wymiarach dotyczą rozważań związanych z kontekstem czasowym – przeszłość, terażniejszość oraz przyszłość są ze sobą ściśle powiązane. Obraz tego, co dzieje się w przyszłości znajduje swoje tło w przeszłości (Davis, 1985). Pomijanie więc poznania dziecka „tu i teraz”, ma znaczenie wobec jego dorosłości. Natomiast przyznanie dorosłym kompetencji, przy jednoczesnym akcentowaniu ich braku u dzieci, pozwala na dopuszczenie możliwości zaistnienia w relacji władzy. B. Śliwerski opisuje kondycję najmłodszych w danej perspektywie następująco: „To stan stygmatyka, znajdującego się w pozycji niepełnej osoby („non-person”), a więc wykluczonej ze „wspólnego świata” tych, którym przysługuje pełne bycie-w-świecie” (Śliwerski, 2007, s. 102). Koncepcja zwraca uwagę na proces wytwarzania przez nie ich własnej kultury jednak jest ona spostrzegana jako coś koniecznego, aby ćwiczyć i doskonalić formy przyszłej rozwiniętej oraz dojrzałej kultury (dorosłych). Socjalizacja (w domu, szkole) zmierza do wykształcenia określonych przez społeczność wartości, reguł postępowania i wiąże się z podporządkowaniem oraz uległością (Shildkrout, 1978, s. 110). Wychowanie jest powiązane z autorytetem wychowawcy, przyznanym automatycznie z powodu „bycia dorosłym”, co samo w sobie już uprawnia do zaakcentowania jego kompetencji oraz posłuszeństwa. Model wychowania opiera się tutaj na stosowaniu poleceń, podporządkowaniu się regułom wyznaczonym przez dorosłego (rodzica, nauczyciela, wychowawcę), a także na akcentowaniu różnic wobec przywilejów, praw. Proces ten jest przedstawiany w działaniu w dwóch odsłonach: z jednej strony wyróżnienie treningu i ćwiczenia dziecka w nabywaniu wiedzy, zdolności, kompetencji dorosłego nierozzerwalnie stanowi o istocie wychowania, z drugiej zaś dziecko nie może cechować się wyróżnionymi przymiotami, które przecież są atrybutem dorosłości (Śliwerski, 2007, ss. 103-104).

Adultystyczna koncepcja wychowania odpowiada charakterystyce kultury postfiguratywnej zaproponowanej przez M. Mead, w której to dziadkowie oraz rodzice są

źródłem przekazywanych (jednostronnie) umiejętności, wiedzy, a także wartości i wzorców kulturowych (Mead, 2000, ss. 22-23). Dzieci realizują potrzeby oraz oczekiwania poprzedniego pokolenia, zapewniając tym samym transmisję międzypokoleniową, dużą hermetyczność grupy, w której trudno eksperymentować z nowym zachowaniem: „(...) brak zmian i skuteczne wdrażanie każdego dziecka do bezwzględного uznania form kulturowych” (2000, s. 26, 28) to główne manifesty kultury postfiguratywnej.

Trzeci model wychowania – autonomiczny (pajdocentryczny, quasi-autonomiczny), traktuje dziecko jako podmiot, który zdolny jest do samodzielnego kierowania indywidualnym procesem wychowania oraz socjalizacji (por. Śliwerski, 2007, s. 108; Śliwerski, 2017, s. 47). Jest twórcą zmian zachodzących w rozwoju, aktywnie angażuje się na rzecz przekształcania otaczającego go świata, a przekazując informację zwrotną o sobie i świecie wchodzi w rolę nauczyciela dorosłego (Juil, 2011, s. 11), odbierając mu poniekąd wolność (por. Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 86). Jasper Juil w książce *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* zauważa, iż to właśnie dziecko umożliwia dorosłym (rodzicom, nauczycielom) wygaszenie dysfunkcyjnych modeli zachowania się oraz odzyskanie zapomnianych, utraconych zdolności (Juil, 2011, s. 11). Jego kompetencja odnosi się do posiadania umiejętności związanych z określeniem autonomicznych granic, treści jego zewnętrznego (sposób ubierania się, cechy fizyczne wyglądu, itp.) oraz wewnętrznego (przekonania, myśli, uczucia, ciało, itp.) świata (Jankowski, 1980). W autonomicznym modelu otrzymuje ono prawo do wypowiedzania się w swoich sprawach. Potwierdzenie tej tezy można poszukać w działaniach dzieci, które zabierały/zabierają swój głos oraz były/są uczestnikami wydarzeń:

- niewolnictwa i handlu żywym towarem (Om Prakash Gurjar);
- walki o równe prawa dla chorych na ADIS (Nkosi Johnson);
- walki o powszechny dostęp dzieci do edukacji (Thandiwe Chama);
- dyskusji o środowisku i kryzysie klimatycznym (Greta Thunberg);
- organizowania wsparcia wobec zjawiska cyberbullingu (Sadat Rahman)⁴¹.

Dziecko ma predyspozycje do bycia w świecie i bycia jego aktywnym obserwatorem, kreatorem, jest w stanie zająć określone stanowisko wobec zmian społecznych, kulturowych,

⁴¹ Przywołane postacie dzieci m. in. zostały wyróżnione za zaangażowanie na rzecz wspierania innych w ramach przyznawanej przez Kids Rights Foundation Międzynarodowej Nagrodzie Pokojowej dla Dzieci, zob.: <https://kidsrights.org/advocacy/international-childrens-peace-prize/>; [dostęp: 18.11.2020].

klimatycznych, politycznych, będąc zaangażowanym na rzecz poznania (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, ss. 43-44). Relacje z dorosłym (rodzicem, nauczycielem) w autonomicznym modelu oparte są na intersubiektywności – wszystko, co istotne w obliczu budowania dialogu międzypodmiotowego dzieje się na styku ich spotkań. Pedagog postrzega ucznia w sposób holistyczny, pełniąc rolę facylitatora – wspomagającego proces formowania się tożsamości oraz rozwoju. Dziecko natomiast ma swobodę i prawo do samopoznania, samoświadomości i uczenia się odpowiedzialności za podejmowane działanie (Śliwerski, 2007, ss. 110-111). W pajdocentrycznym modelu quasi-autonomicznym, akcentowana jest obawa w kontekście toksycznego odwrócenia ról. Dzieci posiadające władzę wobec dorosłych (rodziców, nauczycieli) odbierają im poczucie bezpieczeństwa, co z kolei wiąże się z zachwianiem tożsamości i imperatywem opieki oraz pomocy wobec nich. Psychonalityczne odniesienia pozwalają na uwzględnienie w modelu zabierania dziecku jego pełnoprawnego dzieciństwa, czyniąc ich rodzicami swoich rodziców (dorosłych-nauczycieli) (Forward 1992, Schier, 2014).

Koncepcja autonomicznego wychowania tożsama jest z opisem kultury prefiguratywnej, nadającej dzieciom etykietę „zagadkowych” (Mead, 2000, s. 96). Dynamicznie zachodzące zmiany w świecie prowadzą do niemożności czerpania od pokoleń dorosłych wiedzy na temat przyszłości i wprowadzenia w kulturę. W centrum umieszczane jest jeszcze nienarodzone dziecko, które dzięki swojej elastyczności, zdolności do otwartości na świat, braku zakorzenienia w przeszłości lepiej radzi sobie w świecie niż coraz bardziej bezradny dorosły (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 203). Charakterystyczne dla kultury prefiguratywnej jest poczucie osamotnienia, dystansu: dorośli i dzieci żyją obok siebie. Wychowanie oparte na dotychczasowych strategiach, jak i edukacja, które preferują oraz stosują dorośli nie przynosi rezultatów, dlatego też zaakceptowanie jego jako nauczyciela, przewodnika po dynamicznej rzeczywistości nieustannych zmian jest jedyną opcją (2011, ss. 204-205).

Przedstawione koncepcje dziecka w relacji do dorosłego i modelu wychowania nie wyczerpują oczywiście przedstawionego zagadnienia. Pozwalają one dostrzec różne optyki patrzenia na dziecko, które stanowi „kulturową zagadkę” (Mead, 2000, s. 96). Rozpoznanie czy też (nie)świadome stosowanie wyróżnionych modeli relacji dorosłego z dzieckiem umożliwiają identyfikację charakteru rozwijającej się tożsamości i elastyczności wobec zmian zachodzących w rzeczywistości. Odkrywanie aktywnego oraz twórczego konstruktów świata dziecka jest zadaniem trudnym, wymagającym kreatywnego zaangażowania w jego poznanie

i zaakcentowania podmiotowości oraz wyjątkowości. Przede wszystkim nauczanie się oraz zrozumienie dziecka wiąże się z postawą dorosłego, który (nie)rezygnuje z oddania części wolności oraz władzy wobec niego.

3.2. Dziecko a kultura – psychokulturowe aspekty poznania, uczenia się i wytwarzania kultury

We wstępie do książki *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne* Tarzycjusz Buliński twierdzi, iż „Bez wychowania nie ma kultury” (2002, s. 5), J. S. Bruner natomiast podkreśla, że inteligencja pozostaje w relacji z internalizacją narzędzi kulturowych, co sprowadza się do faktu, iż rozwój poznawczy nie jest możliwy bez osadzenia w kulturze (1978, ss. 611-612). Kultura wyposaża jednostkę (dziecko) w umiejętności wytwarzania oraz odczytywania znaczeń, symboli, a także dostarcza treści, które tworzą umysł (Męczkowska-Christiansen, 2015, s. 22). Powyższe zależności implikują potrzebę koncentracji na psychokulturowych kontekstach poznania, uczenia się i wytwarzania kultury.

J. S. Bruner, akcentując prace badawcze z zakresu socjokulturowych kontekstów uczenia się Lwa S. Wygotskiego (1971; 1978) oraz stadiów rozwoju poznawczego Jeana Piageta (2005), zwraca uwagę na tworzenie reprezentacji poznawczych u dziecka w relacji do kulturowego osadzenia (Bruner, 1978; 2006). Dziecko postrzegane jest przez pryzmat konstruktywizmu społecznego, co akcentuje jego twórczą postawę badacza świata (por. Bruner, 2006, ss. 36-37), zdobywanie informacji o rzeczywistości oraz jej interpretowanie kultury, w której wznosi się (por. Schaffer, 2008). Wiedza konstruowana przez jednostkę stanowi wynik aktywności z otoczeniem – uczenie się następuje w interakcji, dzięki której następuje proces jej poznawania, tworzenia i rozwijania (często na nieświadomym poziomie) (Maruszewski, 2001, s. 27). W książce *Poza dostarczone informacje. Studia z zakresu psychologii poznania*, autor akcentuje proces spostrzegania, tworzenia pojęć, gdzie wiedza i doświadczenie wpływają na rozwój poznawczy dziecka. Aspekt poznawczy – poziom rozwoju, implikuje sposób doświadczania rzeczywistości i jest m. in. zależny od zachodzących jakościowo zmian w poszczególnych okresach życia. Jednostka tworzy wizję świata na podstawie trzech systemów reprezentacji (Bruner, 1987, za: Filipiak, 2002, s. 150):

- *enaktywnej*, charakterystycznej dla procesów manipulacji oraz działania. Dziecko określa przedmioty w związku z wykonywanymi dzięki nim zachowaniami. Świat w tej reprezentacji jest jeszcze ubogi oraz powiązany z czynnościami ruchowymi. To pierwsze źródło dziecka na temat otaczającej go rzeczywistości, choć jednotorowo postrzegane;
- *ikonicznej*, pozwalającej dziecku na postrzeganie danego schematu, przedmiotu, sytuacji w formie obrazu. To proces organizacji percepcji, a także budowania

wyobraźni, co pozwala dostrzec, poznać wiedzę dziecka w danym zakresie. Jednostka posiada umiejętność do uzewnętrzniania myśli, zdarzeń, które powstają w jego środowisku, a także do przechowywania danych wiadomości;

- *symbolicznej*, jednostka posługując się słowem i symbolem przedstawia doświadczenia, pojęcia, sytuacje, przedmioty. Charakterystyczne dla tego typu reprezentacji jest posługiwanie się rozumowaniem, myśleniem logicznym oraz akcentowanie świadomości zachowań (Bruner, 1987, za: Filipiak, 2011, s. 83).

Reprezentacje poznawcze umożliwiają nie tylko wnioskowanie, rozumienie, ale i badanie oraz doświadczanie otaczającej go rzeczywistości (Bruner, 1978, s. 523). Wyróżnienie relacji pomiędzy kulturą a umysłem zawarte w myśleniu o nim jako: istocie posiadającej zdolności do wymiany intersubiektywnej, a także o podmiocie i zarządcy wiedzy (Bruner, 2006, ss. 86-95) pozwala na dostrzeżenie procesu konstruowania wiedzy. Wytwarzanie informacji ma miejsce w działaniu i negocjowaniu ich z innymi partnerami rozmowy, które zostają następnie umieszczone wewnątrz dyskursu (Filiplik, 2007). Dyskusja, współpraca oraz negocjacja znaczeń pozwalają na (z)rozumienie, co sprawia, że jego rozwój poznawczy przesuwają się z poziomu interpersonalnego na intrapersonalny za sprawą interakcji (por. Wygotski, 1981). Wiedza, a także uczucia, doświadczenia są wynikiem wzajemnego konstruowania (z)rozumienia przed jednostką w relacji do otaczających jej ludzi, a także przedmiotów.

L. S. Wygotski zwraca uwagę na trzy aspekty wspomaganie dzieci przez dorosłych w nabywaniu wiedzy oraz umiejętności, odnoszących się do czynników kulturowych i zawierających się w pytaniach: „co”? „jak”? oraz „kiedy”? Wymiar zamknięty w pytaniu „co”? dotyczy istotnych dla danej kultury treści oraz kompetencji, stanowiących pewną wartość w społeczeństwie, z którego jednostka wyrasta. Pytanie „jak”? związane jest z charakterem udzielanego instruktażu dziecku. Rodzi się ono z różnic pojawiających się w pojmowaniu odpowiedzialności za uczenie się, które jest domeną dorosłych i/lub dzieci. Wynikają z charakteru udzielanego wsparcia oraz (nie)jawności instrukcji. Natomiast wymiar konstruujący się wokół pytania „kiedy”? dotyczy wieku rozwojowego i konkretnych umiejętności, treści, które są wymagane, potrzebne do przyswojenia przez dziecko (Wygotski, 1981, za: Schaffer, 2008, ss. 235-236).

Rozwój poznawczy jest mocno zakorzeniony w kulturze – to dzięki niej istnieje możliwość tworzenia rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 30). Kultura wpływa na aspekt

poznawczy, ponieważ konstruuje się on wokół zjawisk kulturowych: odczytywania i komunikowania się poprzez symbole, intencjonalnego naśladowania, wytwarzania, podejmowania kulturowych ról (por. Tomasello, 2002, s. 278). Uczenie się kultury nie następuje w sposób transmisyjny. „Życie w kulturze polega na współgraniu wersji świata, które ludzie formują pod jej instytucjonalnym wpływem, z wersjami stanowiącymi produkt ich własnych historii” (2002, s. 31). Reprezentacje poznawcze świata odnoszą się do tradycji, jak i do sposobów myślenia określonych przez kulturę (2002, s. 38). Poznawanie jej w teorii L. S. Wygotskiego następuje za pośrednictwem narzędzi kulturowych, które definiowane są jako „(...) wypracowane przez każde społeczeństwo i służące przekazywaniu tradycji przedmioty i umiejętności, które muszą być przejmowane z pokolenia na pokolenie” (Wygotski, 1981 za: Schaffer, 2008, s. 219). To przede wszystkim zdolności psychologiczne, jak: uczenie się, posługiwanie się językiem, tworzenie pojęć, systemu symboli, czytanie, pisanie, rozumowanie, ale i materialne narzędzia egzemplifikujące się w książkach, komputerach, itp. (Filipiak, 2011, s. 62). Uczenie się i rozumienie kultury zachodzi dzięki językowi – prowadzeniu (auto)narracji w interakcji z innymi. W taki sposób dziecko gromadzi wiedzę, umiejętności związane z kulturą, jej sposobami definiowania rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 38). Język (narracja) wskazuje na wzajemne relacje pomiędzy nim a sposobami myślenia oraz tworzenia znaczeń. Opanowanie, zarządzanie wiedzą na temat świata (w tym kultury) zachodzi za pomocą myślenia koncentrującego się na rzeczach materialnych (myślenie logiczno-naukowe) oraz poznaniu innych ludzi w danych sytuacjach (myślenie narracyjne), odzwierciedlającego się właśnie w języku (2006, s. 64). J. S. Bruner, wyróżnia zwłaszcza typ myślenia narracyjnego oraz zauważa potrzebę zaangażowania się na rzecz narracji: „(...) odczytywania jej, wytworzenia, zanalizowania, zrozumienia jej rzemiosła, wycucia jej zastosowań, dyskusji nad nią” (2006, s. 67). Umiejętność analizowania własnego myślenia wobec percepcji innych osób, a następnie podejmowanie wysiłków związanych z internalizacją wewnętrznych treści i wytwarzania znaczeń w ramach narracyjnych reprezentacji poznawczych, pozwala na budowanie kulturowych znaczeń i kreowanie otaczającej człowieka rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 37; Wygotski, 1978). Tworzenie znaczeń i ich interpretacja dokonywana jest przez dziecko z zaakcentowaniem jego kulturowej perspektywy, co pozwala na dowolność, mnogość indywidualnych interpretacji. Są one jednak systematycznie weryfikowane przez kulturę, w której wzrasta (Bruner, 2006, s. 31; Rorty, 1994).

Uczenie się kultury opiera się obok języka również na „talencie intersubiektywności”, odnoszącym się do zdolności do odczytywania werbalnych i niewerbalnych sygnałów

płynących od innych osób, z uwzględnieniem określonych kontekstów (w tym kulturowych). Intersubiektywność daje dziecku sposobność poszukiwania rozumienia czy sensu i staje się okazją do negocjowania znaczeń. Umiejętność interpretacji przekonań, intencji, wytworów myślowych kształtowana jest w oparciu o narracyjną współpracę z pozostałymi członkami reprezentującymi różne światy kulturowe (Bruner 2006, s. 40). Posługiwanie się narracją umożliwia konstruowanie wiedzy o świecie, akcentując na drodze procesów poznawczych emocje oraz uczucia dziecka i formowanie jego tożsamości (2006, s. 28, 68). Relacje kultury z umysłem, jak i językiem wskazują na ważny aspekt istnienia w rzeczywistości tych rzeczy, wydarzeń, sytuacji, które zostały przez dziecko (człowieka) nazwane (por. Sobecki, 2007, s. 66).

3.3. Dziecko z układu ryzyka – między zaspokojeniem a deprywacją psychospołecznych potrzeb

Termin „dzieci z układu ryzyka” na gruncie polskim rozwinęła Anna Izabela Brzezińska, akcentując relacje dziecka z otoczeniem, które są komplementarne, znacząco oddziaływujące na jego rozwój. Kryterium, wyróżnione przez badaczkę, opierające się na jakości interakcji dziecko – otoczenie determinuje różne perspektywy ryzyka, tym samym wskazując na różnice w interpretacji pojęcia (Brzezińska, 2003a, s. 2). Postrzegając środowisko jako główny stymulator rozwoju człowieka wraz z jego kontekstem społeczno-kulturowym, dziecko z układu ryzyka, to dziecko, które funkcjonuje w trudnych warunkach związanych z: monokulturowością, ubogim kapitałem kulturowym, niewydolnością wychowawczą oraz patologiami społecznymi. Dzieci z układu ryzyka w tym przypadku, pochodzą ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, o niskich kompetencjach i aspiracjach edukacyjnych oraz statusie ekonomicznym. Ich rozwój jest zagrożony ze względu na: trudności w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych, występowanie bezrobocia, uzależnień, różnych form przemocy, ubóstwa (Jasiński 2004; Nowak, 2014; Potoczna; Schier, 2014; Warzywoda-Kruszyńska, 2009). W Polsce środowiska wykluczenia społecznego, często też utożsamiane są w literaturze przedmiotu z enklawami biedy, koncentrują się w miastach dotkniętych transformacją ustrojową (gospodarczą) z lat 90. (Katowice, Bytom, Wałbrzych) czy też w miejscach, w których doszło do ponownej w tym okresie segregacji mieszkańców (Łódź) (Lis, Sałach, Świącicka, 2016, ss. 17-18). Zjawisko jest także domeną środowisk wiejskich (por. Kwieciński, 1972; 2020), które nierzadko charakteryzują się ubóstwem oraz przekazami międzypokoleniowymi na temat niskich aspiracji edukacyjnych (Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 108). Na wsiach często problem stanowi ograniczony dostęp do edukacji, który zadaniem Danuty Waloszek odzwierciedla się w: małej ilości placówek przedszkolnych, braku specjalistów, takich jak: pedagogzy, logopedzi, psychologzy, tendencji do zamykania instytucji edukacyjnych ze względu na poszukiwanie oszczędności finansowych (Waloszek, 2010, s. 98). Ponadto, wysokie bezrobocie, zwłaszcza na terenach dawnych państwowych gospodarstw rolnych, ograniczenie dostępu i kontaktu z kulturą (również rozumianej jako dostęp do książek) oraz ruchliwości społecznej, zdają się utwierdzać procesy selekcji i reprodukcji społecznej (Waloszek, 2002, s. 74). Autorka zwraca z uwagę na nieadekwatność treści, wzorców postępowania, stylów życia oferowanych w ramach uczenia dzieci i młodzieży do szkoły, które nie są zanurzone w ich rzeczywistej codzienności (Waloszek, 2005, s. 81).

Prowadzone w danych obszarach badania pozwalają nie tylko dostrzec związek pomiędzy ubóstwem a czynnikami patologizacji rodzin (alkoholizm, przemoc, bezrobocie, przestępczość), ale i zaakcentować wpływ na wzrastanie i rozwój dziecka.

Dorastanie w środowisku zagrożonym wykluczeniem społecznym (zdeterminowanym przez ubóstwo i problemy społeczne) przyczynia się do:

- dziedziczenia wzorców funkcjonowania, przekonań wpływających na powstawanie u dzieci problemów emocjonalnych. Rodziny, w których występuje zakłócenie podstawowych funkcji opiekuńczo-wychowawczych, przejawiają trudności w kształtowaniu pozytywnej samooceny u dziecka, poczucia sprawstwa, bezpieczeństwa. Zaburzenie więzi emocjonalnej pomiędzy członkami rodziny może generować u dziecka lęk, agresję, wycofanie z kontaktów społecznych, depresję. Nie odpowiadanie na emocjonalne potrzeby dziecka skutkuje negatywnymi zmianami w zakresie rozwijania tożsamości i kształtowania osobowości, co odgrywa kluczową rolę w odtworzeniu biograficznych trajektorii przez kolejne pokolenia (por. Cudak, 2013; Jankowski, 2013; Schier, 2014; Warzywoda-Kruszyńska);
- podejmowania ryzykownych zachowań w celu zaspokojenia potrzeb psychospołecznych. Maria Ziemska wyróżnia cztery główne potrzeby psychospołeczne: kontaktu emocjonalnego (w tym miłości, ciepła, bezpieczeństwa), kontaktu społecznego (dotyczącego potwierdzenia przez dziecko zainteresowania, którym obdarzają go rodzice), urzeczywistnienia (przejawiającego się w możliwości swobodnego, twórczego, aktywnego działania i samodzielności, co wpływa na rozwój uzdolnień i talentów), uznania społecznego (potrzeba ta wiąże się z okazywaniem dziecku szacunku, godności i wzmacnianiu wiary w kompetencje, umiejętności oraz wiedzę dziecka) (1973, ss. 27-28). W rodzinach dysfunkcyjnych dzieci często realizują zaspokajanie wymienionych potrzeb w sposób nieakceptowany społecznie: wchodzą w relacje z demoralizującymi grupami rówieśniczymi, zaniedbują obowiązki szkolne, dopuszczają się przestępstw, co finalnie może prowadzić do niedostosowania społecznego (por. Adamczyk, Biel, 2016; Ćmiel, 2011; Tarkowska, 2002). R. McDermont twierdzi, iż dokonywanie przestępstw czy odnoszenie porażek edukacyjnych „(...) to często głęboko umotywowana i inteligentna próba rozwinięcia zdolności, pozycji i tożsamości, które najlepiej wyposażają dziecko do maksymalizacji swojego udziału w polityce życia społecznego” (McDermont, 2019a, s. 143);

- kształtowania negatywnych wzorców kariery szkolnej oraz niepowodzeń szkolnych. Dzieci pochodzące ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, osiągają często niskie wyniki w nauce. Ich motywacja do podejmowania działań edukacyjnych jest wyraźnie obniżona. Zdolności poznawcze są zaburzone, występują trudności wychowawcze (stanowiąc kompilację problemów w obszarze układu nerwowego, rozwoju społeczno-moralnego oraz interpersonalnego) (por. Seweryńska, 2006; Tyluś, 2020; Zaremba, 2014).
- doświadczania odrzucenia rówieśniczego. Prowadzone badania wskazują, iż najczęściej stan zdrowia, struktura rodziny oraz (nie)posiadanie obowiązków domowych przez dzieci z klas niższych (IV klasa) pozostaje w relacji do odrzucenia lub izolacji rówieśniczej (Bilińska-Suchanek, 1994, ss. 103-104). Za czynnik ryzyka, który może przyczynić się do wystąpienia odrzucenia rówieśniczego przyjmuje się wzrastanie w rodzinie niepełnej, co również przekłada się na pozycję w „hierarchii” klasy szkolnej, jak i organizację procesu wychowania, nacechowanego przemocą (Musialska, 2011, s. 38). Nierzadko uczniowie doświadczający przemocy w środowisku rodzinnym pozostają izolowani ze względu na nieumiejętność rozwinięcia kompetencji społecznych: prezentują trudności w nawiązywaniu oraz utrzymywaniu relacji oraz niewłaściwe wzorce zachowania (zazwyczaj lękliwość lub agresywność), przyczyniające się do samotności, agresywności, stygmatyzacji (Bragiel, 1998).

Oczywiście wyróżnione problemy, które są charakterystyczne dla środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym (w tym rodziny dysfunkcyjne, problemowe) nie wyczerpują zagadnienia. Sygnalizują jedynie aspekty szczególnie ważne wobec warunków do wytwarzania, negocjowania i współpracy przy powstawaniu oraz rozumieniu kulturowych reprezentacji świata dziecka.

W drugim wymiarze, który akcentuje osobowość jako główny czynnik rozwoju dziecko z układu ryzyka będzie postrzegane przez pryzmat trudności wynikających z trajektorii biograficznych doświadczeń, egzemplifikujących się w nieprawidłowej organizacji osobowości, niskich umiejętnościach, kompetencjach i wiedzy (Brzezińska, 2003a, s. 3). Czynniki psychologiczne oraz społeczno-relacyjne, które odnoszą się głównie do jego relacji z rodzicami i ekspozycji na stresory interpersonalne mają kluczowe znaczenie dla występowania (nie)zaburzonej osobowości (por. Paris, 2005). Istnieje związek pomiędzy maltretowaniem dzieci a występowaniem zaburzeń psychicznych, a także zachodzi relacja pomiędzy kategorią nadużyć oraz zaniedbań a zwiększonym ryzykiem wystąpienia

konkretnego typu zaburzeń osobowości (Johnson, Bromley, McGeoch, 2005, ss. 210-213)⁴². W socjokulturowej koncepcji zaburzenia osobowości mogą wpływać także z instytucji, wartości, tradycji, które tworzą kulturowe konteksty życia społecznego. Nakreślają one ramy i wytyczne dla członków społeczności, które mogą być źródłem stresu psychicznego. Ponadto funkcjonowanie w społeczeństwie tworzy wzorce uczenia się radzenia sobie z napięciami, które mogą uszkadzać strukturę osobowości (Millon, Grossman, 2005, ss. 223, 227-228).

W trzeciej zaś sytuacji, jakość relacji dopasowania osobowości jednostki oraz środowiska, egzemplifikującej się w nierealnych wymaganiach oraz oczekiwaniach środowiska wobec dziecka świadczą o definiowaniu układu ryzyka. Dziecku stawiane są oczekiwania, które przekraczają jego możliwości lub wprost przeciwnie – zarówno, jedna i druga sytuacja prowadzi do stagnacji lub zahamowania rozwoju jednostki (2005, s. 4).

Układ ryzyka tworzony jest też przez warunki, które zakłócają i utrudniają jego rozwijanie się, odnoszą się do fazy w psychospołecznym funkcjonowaniu dziecka, mogącej nieść za sobą nierozwiązane przez jednostkę kryzysy (por. Grochmal-Bach, Knobloch-Gala, 2005; Erikson, 1997; Suchodolska, 2016), które co prawda mogą być źródłem stymulacji rozwoju, ale i genezą zagrożeń (Brzezińska, 2000). Dziecko, które jeszcze nie jest sprawne w identyfikowaniu i rozumieniu zmian psychofizycznych wymaga wsparcia oraz opieki dorosłego, niedopuszczającego go do deprivacji potrzeb czy przeciążeń (Brzezińska, 2004, ss. 42-46; Appelt, Mielcarek, 2014). Podejście dynamiczne wobec patrzenia na dziecko w trzech wymiarach czasowych: przeszłości (analiza źródła problemu/ryzyka), teraźniejszości (analiza aktualnego sposobu radzenia sobie z ryzykiem w środowisku) oraz przyszłości (diagnoza prognostyczna dotycząca późniejszego rozwoju dziecka) umożliwia zauważenie potencjalnych zagrożeń i ich zdefiniowanie, wygaszenie lub zahamowanie (Brzezińska 2003, s 8). Kluczowe dla (nie)rozwijania warunków do występowania ryzyka jest środowisko, w którym dziecko funkcjonuje. Ekologiczny model rozwoju Uriego Bronfenbrennera (1988) akcentuje konteksty społeczne, rodzinne oraz kulturowe, które powiązane są z trzema poziomami, stanowiącymi dynamicznie działający system na rzecz wzajemnego wzrastania oraz relacji jednostki z otoczeniem. Dziecko na zasadzie sprzężenia zwrotnego oddziałuje na najbliższe mu środowisko, za które U. Bronfenbrenner przyjmuje rodzinę, szkołę, rówieśników, plac zabaw,

⁴² Na podstawie badań stwierdzono m. in., iż brak opieki w dzieciństwie zwiększa ryzyko wystąpienia zaburzeń osobowości typu borderline, a zaniedbania emocjonalne dziecka przez podstawowych opiekunów przyczyniają się do budowania nieprawidłowych struktur osobowości w kontekście podatności na zaburzenia: narcystyczne, borderline, paranoiczne, zależne, unikające (Johnson, Bromley, McGeoch, 2005, ss. 210-213).

kościół, służbę zdrowia, budujące poziom mikro systemu. Na tym poziomie jednostka ma możliwość obserwowania, naśladowania oraz przyjmowania wzorców zachowań, relacji i ról społecznych, które internalizuje, a także odzwierciedla w aktywności poznawczej, interpersonalnej, behawioralnej, emocjonalnej. Kolejny poziom (mezosystem), odpowiadający za relacje pomiędzy m. in. dzieckiem a rówieśnikami, nauczycielem a rodzicem, także wpływa na funkcjonowanie jednostki. Egzosystem tworzy środowisko, które nie oddziałuje bezpośrednio na nie, ale jest z nim cały czas w relacji (urzędy, dalsza rodzina, instytucje społeczne, mass media). Ostatni natomiast z poziomów stanowi o najszerszym aspekcie rozwoju, ponieważ akcentuje charakterystyczne dla danej kultury normy, wartości, reguły, które przyczyniają się do budowania tożsamości i uwzględnia wzorce postępowania dla określonych ról społecznych (Bronfenbrenner, 1988, ss. 23-25). J. S. Bruner, przedstawiając amerykański program Head Start⁴³, odpowiadający za wczesną interwencję dzieci wywodzących się z ubogich, wykluczonych środowisk, zauważył (co również zostało potwierdzone w badaniach), jak ważne znaczenie ma w otoczeniu dziecka interakcja oraz pobudzanie do aktywnej i samodzielnej eksploracji świata (Bruner, 2006, ss. 8, 105-109),

W literaturze zagranicznej termin „dzieci z układu ryzyka” – „child/children at risk” jest używany wobec dzieci (poniżej 18 roku życia), które systematycznie doświadczają obecności czynnika lub czynników ryzyka w sferze osobistej, środowiskowej, relacyjnej lub ich kombinacji, utrudniającym im realizowanie własnych potencjałów (por. Harpine, 2008; McDonald, 2000; Moore, 2006). Dziecko doświadcza lub jest narażone na nadużycia (fizyczne, seksualne, psychologiczne, emocjonalne, ekonomiczne), zaniedbania i wymaga wsparcia oraz opieki wobec eliminowania zagrożeń (por. Ammerman, Hersen, 1990, s. 12). Uwzględnienie czynnika środowiskowego w odniesieniu do wczesnego wspomaganie rozwoju wiąże się przede wszystkim z realizacją programów edukacyjnych oraz profilaktycznych skierowanych

⁴³ Amerykański program rządowy *Head Start* realizowany nieprzerwanie od 1965 r. ma na celu otoczenie kompleksową opieką dzieci i rodziny, które pochodzą ze środowisk zagrożonych marginalizacją, o niskim kapitale ekonomicznym oraz społecznym. Działania w ramach projektu są dedykowane rodzinom i dzieciom na podstawie dwupokoleniowej koncepcji wyprowadzania społeczności z ubóstwa. Prowadzone zadania mają na celu wspieranie w zakresie wczesnej edukacji, przygotowując do pójścia do szkoły, ochronę zdrowia, zaspokojenie podstawowych potrzeb fizjologicznych i rozwojowych, pracę z rodziną dziecka na rzecz wzajemnego wspierania się oraz akcentowania własnych potencjałów (<https://www.ffyf.org/a-brief-history-and-overview-of-the-head-start-program/>; [dostęp: 01.12.2020]. Z przeprowadzonych badań przez firmę CCR Analytic w 2015 r. wynika, że m.in. program pomógł w zatrudnieniu oraz otrzymaniu pracy (90 % z 11 600 badanych), oraz rozwinął ich kompetencje rodzicielskie (99% ankietowych) (<http://ccr-analytics.com/familyoutcomes2015>; [dostęp: 01.12.2020]).

dla dzieci i rodzin z układu ryzyka (por. Hines 2017; Raikes, Summers, Roggman, 2005; Reynolds, 1998).

Andrzej Lewicki w książce *Psychologia kliniczna w zarysie* twierdzi, iż zachowanie człowieka jest wynikiem realizacji dwóch funkcji: „(...) po pierwsze służy zaspokojeniu jego potrzeb osobistych, po drugie – jest rozwiązywaniem zadań stawianych mu przez sytuacje życiowe i określonych wymaganiami charakterystycznymi dla kultury danego środowiska społecznego” (Lewicki, 1968, s. 19). Zdrowa psychicznie jednostka stara się utrzymać wymienione funkcje w stanie równowagi. Zaburzenie występuje w sytuacji, kiedy dochodzi do zakłóceń w utrzymywanej homeostazie. Funkcjonowanie dzieci z układu ryzyka niewątpliwie obarczone jest ryzykiem zachwiania proporcji w tych dwóch aspektach.

Od pierwszego momentu przyjścia dziecka na świat, a nawet i wcześniej, dla rozwoju zdrowej osobowości istotne jest zabezpieczenie jego potrzeb. W okresie niemowlęcym (0-2 lat)⁴⁴ dziecko, aby prawidłowo się rozwijać potrzebuje zbudować poczucie zaufania, oparte na bezpieczeństwie, przynależności oraz opiekuna, który jest responsywny na potrzeby fizjologiczne. Okres wczesnego dzieciństwa (2-4 lat) jakościowo rozszerza repertuar wcześniejszych potrzeb, przechodząc z eksploracji sensorycznej świata na werbalną, rozwijając tym samym zdolności poznawcze i społeczne. Szczególnie ważna jest dla dziecka potrzeba kontaktu emocjonalnego realizowana w interakcjach z rodziną oraz rówieśnikami. To czas na kształtowanie samoregulacji i zarządzania własnymi emocjami, zwłaszcza poprzez doświadczenie rywalizacji w czasie prowadzonych (i również samodzielnie wymyślonych) zabaw (Brzezińska 2003b, s. 15; Hejmanowski, 2003, ss. 16-18). W wieku przedszkolnym (5-6/7 lat), który bazuje na inicjatywie dziecka znaczące jest akcentowanie oraz wspieranie jego zaangażowania, twórczości, podejmowania nowych zadań. Samoocena i samoświadomość dziecka to obszary wymagające ze strony dorosłych dostrzeżenia i wzmocnienia w wymiarze osiągniętych przez dziecko sukcesów, motywowania do komunikowania swoich potrzeb, emocji, myśli (por. Brzezińska, Czuba, Kaczan, 2013). Wiek szkolny (8-12 lat) charakteryzuje się przyrostem samodzielności, co koresponduje z wytyczeniem celów do osiągnięcia i jasnych komunikatów umożliwiających mu zrealizowanie danego zadania. Kluczowa jest także informacja zwrotna, która pozwala dziecku zarówno na identyfikowanie własnych zasobów i rozwój poczucia kompetencji, autonomii. W tej fazie życia następuje stopniowe przesuwanie

⁴⁴ Podział na poszczególne fazy życia wynika z koncepcji psychospołecznego rozwoju E. Eriksona (1997).

autorytetów z wychowawców, nauczycieli na grupę rówieśniczą. Dziecko nabywa sprawność w poruszaniu się w środowisku szkolnym oraz kształtuje umiejętność współpracy w grupie, a także poszukuje okazji do zaspokajania potrzeby uznania społecznego w formie wyróżnień, ocen, ale i pozytywnych relacji społecznych (por. Filipczuk, 1989, ss. 30-34; Włodarski i Matczak, 1987, s. 298). Na tym etapie kształtuje przekonanie o tym, iż jego indywidualne potrzeby nie są ważniejsze od realizowania potrzeb grupy, w której funkcjonuje (Rękosiewicz, Jankowski, 2014, ss. 28-29). Okres dorastania (13-20/22 lata) to czas wielu dynamicznych psychofizycznych zmian: przezwyciężenia kryzysu 13 roku życia, odzwierciedlającego się w obniżonej motywacji do nauki, pracy, wygaszanie wcześniejszych zainteresowań, pogorszeniu produktywności (por. Wygotski, 2002, s. 70). To czas dojrzewania płciowego, opanowania myślenia pojęciowego pozwalającego na rozpoznawanie kulturowych reguł danej społeczności i aktywne zaangażowanie na rzecz jej tworzenia (Smykowski, 2012, s. 174) oraz budowania tożsamości (realizacja zadania rozwojowego „konflikt tożsamości” vs „rozproszenie tożsamości”) (Erikson, 2004, ss. 85-86). Nastolatek potrzebuje wsparcia ze strony znaczących osób dorosłych, którzy będą towarzyszyć mu w trakcie eksperymentowania z własną autonomią oraz sprawczością. Szczególne jest dla niego posiadanie czasu dla siebie i na spotkania z rówieśnikami oraz poszukiwanie bliskości realizowanej w tworzeniu pierwszych związków miłosnych. To faza w rozwoju życia człowieka, w której jednostka testuje i opanowuje pełnienie ról społecznych tożsamych z płcią, odczuwa potrzebę posiadania charakterystycznych przedmiotów, statusów, stanowiących o jego przynależności, szacunku oraz uznaniu (Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2014; Smykowski, 2012, ss. 172-179).

Dzieci z układu ryzyka nierzadko w wyniku deprivacji potrzeb poszukują metod, środków, okazji do ich zaspokajania w sposób nieakceptowany społecznie lub dążą właśnie do zachowania równowagi pomiędzy osobistą a społeczną funkcją (motywem) swojego działania. Zdominowanie aktywności poprzez dążenie do realizacji własnych potrzeb przejawiać się może m. in. w: trudności, a także niezdolności do gratyfikacji nagrody, egzemplifikującej się w nieumiejętności cierpliwego czekania; egocentrycznym skoncentrowaniu na sobie, z wyłączeniem potrzeb, emocji, stanowisk innych ludzi; sztywności oraz chwiejności emocjonalnej. Charakterystyczne jest wystąpienie sytuacji, w których dziecko, aby uzyskać aprobatę społeczną dopuszcza się rzeczy, wywołujących u niego finalnie przykre stany emocjonalne (Brzezińska, 2003a, ss. 5-8; Radochoński, 2010). Negatywne zaakcentowanie natomiast funkcji społecznej w zachowaniu dziecka odzwierciedla się w podporządkowaniu, uległości, bierności, a także zależności od najbliższego otoczenia. Z jednej strony taka postawa

sprzyja realizowaniu wymagań oraz oczekiwań społecznych, z drugiej nie pozwala odnaleźć się w nowych, społeczno-kulturowych warunkach oraz trudnych, nieprzewidywalnych (Brzezińska, 2003a, s. 6).

Deprywacja potrzeb oraz dążenie do ich wadliwego nierzadko zaspokajania wynika z kulturowego kontekstu danego środowiska. To kultura wytwarza poszczególne wzorce zachowań, ma wpływ na przebieg procesów psychicznych, formuje nowe umiejętności w repertuarze działań człowieka (Wygotski, 1971, s. 49). Dziecko na zasadzie kulturowego uczenia się, przejmuje modele, przekonania, metody dostępne w jego najbliższym środowisku – szkole, rodzinie i je (nierefleksyjnie) powiela, nie zawsze w sposób akceptowany społecznie osiągając cel. Szkoła może stanowić „kontrkulturę,” która nie tylko ma realizować zadania dotyczące metapoznania dziecka, podniesienia jego samooceny, ale przede wszystkim powinna opierać się na rozbudzaniu świadomości związanej z motywami jego działania. Podjęciu refleksji nad celowością zachowań, tak aby (nie)stały się one częścią jego „habitusu” (Bruner, 2006, ss. 49, 115-118).

Rozdział 4. Zagadnienia metodologiczne badań własnych

4.1. Uzasadnienie wyboru orientacji badawczej

Projektowanie działań badawczych wynika z imperatywu poznania naukowego świata we wszystkich aspektach jego funkcjonowania. Jego istota koncentruje się na doświadczeniu, rejestrowaniu zjawisk wszystkimi zmysłami, gromadzeniu faktów, poddawanych procesom poznawczym (Apanowicz, 2000, s. 22). Predyspozycje indywidualne badacza (psychiczne i intelektualne) wraz z zabiegami instrumentalnymi stanowią dwa najistotniejsze elementy rządzące procesem poznania. Uniwersalizm tych zasad implikuje zastosowanie ich we wszystkich dziedzinach, dyscyplinach i specjalnościach naukowych. Poznanie, które jest wieloetapowym procesem charakteryzuje się: intelektualną dociekliwością badacza, jego twórczym, ale i krytycznym myśleniem w obliczu istniejącej wiedzy, jednoznacznością oraz transparentnością uzyskanych wniosków, a także możliwością wykorzystania praktycznego (Apanowicz, 2002, s. 21-22).

Podjęta w pracy problematyka wymagała zarówno ilościowego, jak i jakościowego podejścia badawczego, co za U. Flickiem argumentuję koniecznością rozumienia uzyskanych danych jako wzajemnie się uzupełniających oraz użycia uzyskanych wyników do projektowania dalszych etapów badań (Flick, 2011, ss. 20-21, za: Urbaniak-Zajac, 2018).

Badania ilościowe polegają na „ilościowym opisie i analizie faktów, zjawisk, procesów (...) To co je różni od czystego pomiaru, stanowi spełnienie przez nie stawianych im wymagań, jak np. teoretyczne uzasadnienie własnej koncepcji podejmowanych badań, precyzyjne sformułowanie celów badawczych i hipotez roboczych, operacyjne zdefiniowanie badanych zjawisk oraz wyszczególnienie zmiennych i podzmiennych wraz z przypisywanymi im wskaźnikami” (Łobocki, 2010, s. 59). Używane są do tworzenia narzędzi badawczych, zestawień danych oraz opracowań statystycznych zgromadzonych informacji (2010, s. 59). Posłużenie się strategią ilościową w pracy wiąże się z dokonaniem precyzyjnego wyboru grupy badanej (dzieci z układu ryzyka), charakteryzującej się określonymi kryteriami, które mają znaczenie wobec eksplorowania problemów badawczych. Wykorzystanie danych badań dotyczy „ilościowego rozpoznania” rozmówców pod względem występowania w rodzinie czynników ryzyka, etapu kształcenia dziecka, a także funkcjonowania w określonym kontekście społeczno-kulturowym (środowisko zagrożone marginalizacją społeczną).

Badania jakościowe zmierzają do analizy i interpretacji badanych zjawisk, z naciskiem na koncybowanie kontekstu sytuacyjnego zastanego stanu rzeczy, w wymiarze indywidualnym

i społecznym (2010, ss. 89-90), przebiegają także w „miejscach mających dla badanego ustalony sens, np. w sali lekcyjnej, a nie w laboratorium, czyli jest to badanie naturalnych zdarzeń w naturalnych warunkach” (Juszczak, 2013, s. 38). Umiejscawiają one badacza w świecie, który próbuje „nadać sens lub zinterpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie” (Denzin, Lincoln, 2014, s. 23). Krzysztof Konarzewski zauważa, iż to spojrzenie nie na świat, tylko na interpretację świata, stworzoną z indywidualnych reprezentacji badanych osób (Konarzewski, 2000, s. 29). Wybór orientacji jakościowej wobec (roz)poznawania obrazu nauczycieli i szkoły przez pryzmat dziecięcych percepcji przede wszystkim argumentuję przyjęciem konstruktywistycznego paradygmatu badań. Nawiązuje on do twórczego uczestnictwa jednostek w wytwarzaniu znaczeń (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003, s. 22): „rzeczywistość jest stwarzana nie odnajdywana” (Bruner, 2006, s. 37). Człowiek, na podstawie gromadzonych doświadczeń i wiedzy, wynikających z codziennego życia, osadzonego w określonej perspektywie kulturowej, kreuje znaczenia potrzebne mu do opisu świata. Indywidualne reprezentacje jego rzeczywistości łączą się więc z twierdzeniem, że wiedza ma wymiar subiektywny (Gałaś, 2016, s. 7-9). Zastosowanie takiego paradygmatu wzmacnia i uprawomocnia dziecko w roli badacza-eksperta otaczającego go świata i ludzi. Jednocześnie, akcentuje stanowiska L. S. Wygotskiego (1971) i J. S. Brunera (2006) dotyczące postrzegania dzieci przez zdolność do uczenia się w społecznie-kulturowym kontekście w wyniku negocjowania znaczeń. Uwzględnienie badań jakościowych w poznawaniu obrazu nauczycieli i szkoły w percepcji dziecka pozwala na swobodę odkrywania znaczeń, które przez badanych są rozwiane w kierunku ich „kultury dziecięcej” (dzieciństwo jako „obraz dziecięcej kreacji” (Smolińska-Theiss, 2013, s. 27), a także jego nieustannego dialogu z kulturą domu rodzinnego i szkoły. Wybór orientacji jakościowej umożliwi dostrzeżenie zmian w zakresie konstruowania dziecięcych doświadczeń, które nie mogłyby zostać przedstawione w ramach strategii ilościowych ze względu na ograniczony schemat nałożony przez badacza (Urbaniak-Zajac, Kos, 2014, s. 19). Stanowi także potencjał do odkrywania kolejnych przestrzeni do badań⁴⁵ czy inicjowania hipotez.

⁴⁵ W trakcie analizy i interpretacji zgromadzonego materiału dostrzegłam wiele pytań, które mogą stanowić kolejne inspiracje do prowadzenia badań, np: jaka jest relacja pomiędzy kulturą szkoły a tworzoną przez dziecka tożsamością? jakie miejsce zajmuje kultura dziecięca w kulturze szkoły? Czy i dlaczego szkoła sprzyja budowaniu (anty)kapitału kulturowego opartego na dominacji, agresji oraz sile dzieci pochodzących ze środowisk nieuprzywilejowanych? W jaki sposób dochodzi do konstruowania się tożsamości uczniów, tworzących „subkultury”? Czy i jakie znaczenia dla zachowania porządku społecznego ma podtrzymanie przemocy i agresji w szkole.

W projektowaniu badań mieszanych, zwłaszcza przy realizowaniu strategii jakościowej, towarzyszyła mi idea badacza jako „twórcy patchworków” (hooks, 1990, ss. 115-122). Metaforę rozwijają N. K. Denzin oraz Y. S. Lincoln, twierdząc, iż „Twórca patchworków łączy, montuje i składa segmenty rzeczywistości razem. Proces ten tworzy i nadaje psychologiczną i emocjonalną jedność – wzór – dla interpretacyjnego doświadczenia” (Denzin, Lincoln, 2014, s. 26). W relacji do tworzenia pracy doktorskiej, idea ta towarzyszyła mi w aspekcie wyboru strategii kodowania zebranego materiału (analiza hermeneutyczno-fenomenologiczna pozwalająca na „zrozumienie dziecięcego rozumienia świata”) oraz prezentacji różnych teorii i koncepcji uwzględnionych w interpretacji.

4.2. Przedmiot i cel badań oraz problemy badawcze

Przedmiot badań nakreśla główne problemy badawcze, a także ukazuje intencje badacza. Przeprowadzanie badań naukowych wiąże się z wieloetapowym postępowaniem pośród „zróżnicowanych działań mających na celu zapewnienie obiektywnego, dokładnego i wyczerpującego poznania obranego wycinka rzeczywistości przyrodniczej, społecznej lub kulturowej, a wynikiem badania naukowego jest określony obraz badanej rzeczywistości” (Sobol, 1995, s. 854). Albert Wojciech Maszke za przedmiot badań uważa „wszelkie obiekty, rzeczy oraz zjawiska i procesy, którym one podlegają i w doniesieniu, do których formułujemy pytania badawcze (Maszke, 2004, s. 44), natomiast Stefan Nowak akcentuje istotę koherencji pomiędzy badanym przez badacza zjawiskiem a zakresem jego zainteresowań, gdzie przedmiot badań stanowi źródło jego dociekań (Nowak, 2012, ss. 30-31).

Przedmiotem badań uczyniłam obraz nauczycieli i szkoły, reprezentowany w narracjach dzieci z układu ryzyka w wieku 10-14 lat, zamieszkujących miasto Bytom. **Celem prowadzonych badań** było poznanie oraz zrozumienie dziecięcej percepcji nauczycieli i szkoły, a także opracowanie szkolnego modelu wsparcia dla dzieci z układu ryzyka opartego o wnioski z badań.

W poznaniu naukowym szczególną rolę odgrywają postawione **problemy badawcze**. Tadeusz Pilch i Teresa Bauman twierdzą, iż „problemy muszą wyczerpywać zakres naszej niewiedzy, zawarty w temacie naszych badań. Tak więc problemy w sposób znacznie bardziej precyzyjnie określają zakres naszych wątpliwości, tym samym określają teren badawczych poszukiwań” (Pilch, Bauman, 2001b, s. 13). W badaniach naukowych zwraca się uwagę głównie na trzy najważniejsze źródła generujące problemy badawcze. Należą do nich: „osobiste preferencje badacza, potrzeby społeczne i znajomość aspektów naukowo-metodologicznych” (Łobocki, 2010, ss. 114-118).

Podjęmowana przeze mnie problematyka w rozprawie koresponduje zarówno z rozwojem moich indywidualnych zainteresowań naukowych, jak i dążeniem do niwelowania niedosytu wiedzy w obszarze kreującym potrzeby społeczne – w edukacji dzieci pochodzących z rodzin z układu ryzyka. Społeczność, która tworzona jest w szkole, powinna oddziaływać na siebie w sposób inspirujący, wzbogacający osobowość i indywidualne doświadczenia uczniów (Janke, 2004, s. 223). Ze względu na charakter wykonywanej w trakcie badań pracy zawodowej (specjalista pracy z rodziną w Miejskim Ośrodku Pomocy Rodzinie) w relacji z rodzicami spotykałam się nierzadko z pejoratywnymi konotacjami dotyczącymi szkoły i nauczycieli. Dotyczyły one trudności w realizowaniu opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły,

problemów w praktykowaniu indywidualizacji kształcenia, a także etykietowania dzieci oraz rodziców („rodziny 500+”). Zgłaszane przez rodziców problemy stanowiły inspirację do podjęcia pogłębienia tematu spostrzegania szkoły i nauczycieli przez same dzieci, które większość swojego czasu spędzają w instytucji, bardziej lub mniej, angażując się w szkolną codzienność. Korespondowały także z problematyką prac badawczych oraz tematyką wykonywanych badań przez instytucje państwowe⁴⁶.

W pracy sformułowałam następujące problemy główne, które w badaniach jakościowych wymagają poszukiwania „opisowych, rozbudowanych oraz szczegółowych odpowiedzi” (Kubinowski, 2011, s. 274):

- 1. *Jaki jest obraz szkoły w percepcji dzieci z układu ryzyka?***
- 2. *Jaki jest obraz nauczycieli w percepcji dzieci z układu ryzyka?***

Otrzymane od dziecięcych narratorów informacje spowodowały zmiany w zakresie pierwotnych założeń prezentacji kolejności analizowanego oraz interpretowanego materiału badawczego. Zgodnie z zatwierdzonym tytułem pracy doktorskiej *Nauczyciele i szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka (na przykładzie wybranego miasta z Górnego Śląska)*, początkowo przyjąłam, iż najpierw będę odnosić się do prezentowania materiału badawczego, nawiązującego do nauczycieli jako osób, bez których funkcjonowanie szkoły byłoby niemożliwe. Na podstawie otrzymanego, opracowanego materiału badawczego, postanowiłam w rozdziale metodologicznym oraz rozdziałach dotyczących analizy i interpretacji wywiadów narracyjnych zmienić kolejność oraz rozpocząć od wskazania jaki jest obraz szkoły w dziecięcej percepcji, co umożliwi uzyskanie szerszej perspektywy w celu poznania, zrozumienia sposobów opisu nauczyciela.

Za percepcję rozumiem tworzenie reprezentacji poznawczych przez dziecko w relacji do jego kulturowego świata (Bruner, 1978; 2006). Rozwój poznawczy zdaniem J. S. Brunera (wzorował się na socjokulturowej koncepcji L. S. Wygotskiego) jest osadzony w kulturze i to za jej pomocą jednostka ma możliwość tworzenia rzeczywistości (2006, s. 30). Kultura wpływa

⁴⁶ Zob. badania prowadzone przez System Informacji Oświatowej dotyczące uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>; [dostęp: 18.09.2019]; raport NIK o świadczonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-dla-uczniow.html>; [dostęp: 18.09.2019].

na wymiar poznawczy dlatego, iż koncentruje się on wokół zjawisk kulturowych: komunikowania za pomocą znaków, symboli, naśladownictwa, odtwarzania określonych ról kulturowych, itp. (Tomasello, 2002, s. 278). Percepcja szkoły i nauczyciela przez dziecko, to spostrzeganie doświadczanej rzeczywistości przez „kulturowe soczewki” (por. Filipiak, 2011, s. 62).

Do problemu głównego odnoszącego się do **obrazu szkoły w percepcji dzieci z układu ryzyka** stworzyłam następujące problemy szczegółowe:

- *Jaką rolę pełni szkoła w życiu dzieci z układu ryzyka?*
- *Jaką wiedzę na temat szkolnych zasad, obowiązków, regulaminów posiadają dzieci z układu ryzyka?*
- *Jakie miejsce (pozycję) zajmują dzieci z układu ryzyka w szkole?*

W nawiązaniu do pytań o rolę, wiedzę na temat szkolnych zasad, obowiązków, regulaminów, a także miejsca (pozycji), które zajmują dzieci w życiu szkoły rozumiem jakie znaczenia wytwarzają narratorzy (dzieci) w narracji o szkole, odnosząc się do jej aspektów kulturowych. Definicję kultury przyjmuję za J. S. Brunerem, który twierdzi, iż wskazuje ona pewne reprezentacje myślowe i ich produkty, charakteryzując interesy określonych grup społecznych i instytucji (2006, s. 31). Ponadto, w perspektywie mikro, kultura reprezentuje osobiste światy jednostek. To obraz tego, w jaki sposób ludzie definiują otoczenie, wytwarzają znaczenia w trakcie spotkania w określonych kontekstach kulturowych. Perspektywa zaś marko odnosi się do systemu norm, praw, mitów, symboli, wartości (2006, s. 27).

Do interpretacji zgromadzonego materiału zawierającego odpowiedź na postawione pytanie badawcze: **Jaki jest obraz szkoły w percepcji dzieci z układu ryzyka?** wykorzystałam poniższe koncepcje, teorie, stanowiące o ugruntowaniu powstałych kategorii w literaturze przedmiotu:

- psychokulturowa koncepcja edukacji J. S. Brunera (2006), pozwalająca na rekonstrukcję pojęcia „kultury” i „kultury szkoły” oraz zrozumienie postrzegania świata w oparciu o relacje kultury z umysłem;
- socjologii krytycznej (koncepcja reprodukcji kulturowej P. Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 2011) oraz teorii kodów ograniczonych i rozwiniętych B. Bernsteina (1971), umożliwiających poznanie zjawisk zachodzących w szkole;

- Goffmanowskiej koncepcji instytucji totalnych (2011) i Foucaultowskiej teorii „wiedzy i władzy” (2009) w nawiązaniu do zrekonstruowania pojęcia „kultury totalnej” oraz identyfikacji zjawisk pojawiających się w instytucji edukacyjnej;
- socjologii edukacji (teoria ukrytego programu R. Meighana (1993), uzupełniającej opis niejawnych, założeń, przekonań, tworzących kulturę szkolną;
- socjologiczne koncepcje zaufania (Giddens, 2003; Sztompka, 2007) oraz bezpieczeństwa ontologicznego (Giddens, 2002; 2003), umożliwiające wyjaśnienie zjawisk związanych z kulturą zaufania i nieufności w szkole oraz poczuciem zagrożenia;
- teoria rozwoju psychospołecznego E. Eriksona (1997), pozwalająca na rekonstrukcję pojęcia pierwotnej ufności, analogicznie odtwarzanej w relacjach z innymi ludźmi;
- pedagogicznych wizji dziecka oraz dzieciństwa (Śliwerski, 2007; Szczepka-Pustkowska, 2011), wiążących się z odkrywaniem przekazów dotyczących tego, kim dziecko jest lub nie w założeniach kultury szkoły.

Do problemu głównego dotyczącego obrazu nauczycieli w percepcji dzieci z układu ryzyka sformułowałam następujące problemy szczegółowe:

- *Jaką rolę pełnią nauczyciele w życiu dziecka z układu ryzyka?*
- *Jaką wiedzę posiadają na temat kompetencji zawodowych nauczycieli badane dzieci?*
- *Jakie kompetencje zawodowe nauczycieli są istotne dla dzieci z układu ryzyka?*

W rozwijaniu odpowiedzi na pytania badawcze towarzyszyła mi koncepcja kultury i psychokulturowego podejścia do edukacji J. S. Brunera. W relacji do roli jaką pełni nauczyciel w relacji z dzieckiem, bliskie było mi podejście Krzysztofa Rubachy, ze względu na ujęcie dynamiki procesu (analogicznie, jak w przypadku nieustannie wytwarzanej „kultury”). Rola społeczna nauczyciela jest umiejscowiona pomiędzy biegunami: adaptacyjnym, w którym odbywa się odtwarzanie roli oraz heurystycznym, ukierunkowanym na zmianę jakości w wyniku podejmowania innowacyjnego działania (Rubacha, 2000, za: Kosiba, Madejski, 2014, s. 104). Rola społeczna, przez którą nauczyciel modeluje swoje zachowania jest ściśle związana z posiadanymi i kształtowanymi przez niego kompetencjami zawodowymi.

Do interpretacji materiału badawczego zawierającego odpowiedzi na postawione pytanie badawcze: *Jaki jest obraz nauczycieli w percepcji dzieci z układu ryzyka?*

wykorzystałam następujące koncepcje, teorie, stanowiące o ugruntowaniu powstałych kategorii w literaturze przedmiotu:

- psychokulturowa koncepcja edukacji J. S. Brunera (2006), pozwalająca na zrozumienie postrzegania świata w oparciu o relacje kultury z umysłem;
- socjologii krytycznej (koncepcja reprodukcji kulturowej P. Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 2011) oraz teorii kodów ograniczonych i rozwiniętych B. Bernsteina (1971), umożliwiających zrozumienia zjawisk zachodzących w szkole i w relacji z nauczycielem
- Goffmanowskiej koncepcji instytucji totalnych (2011) i Foucaultowskiej teorii „wiedzy i władzy” (2009) w odniesieniu do zrekonstruowania pojęcia „kultury totalnej” oraz identyfikacji zjawisk pojawiających się w związku z realizacją poszczególnych ról nauczycielskich;
- socjologiczne koncepcje zaufania (Giddens, 2003; Sztompka, 2007) oraz bezpieczeństwa ontologicznego (Giddens, 2002, 2003), umożliwiające wyjaśnienie zjawisk związanych z kulturą zaufania i nieufności w szkole oraz poczuciem zagrożenia w relacji z nauczycielem;
- koncepcja procesu nauczania-uczenia się w podejściu socjokulturowym, rozwinięta przez E. Filipiak (2009; 2011) na podstawie twórczości L. S. Wygotskiego i J. S. Brunera, pozwalająca na opis roli nauczyciela-dydaktyka.
- Korczakowskie idee dotyczące wychowania, opieki i praw w nawiązaniu do nauczycielskich poglądów i przekonań na temat dziecka (Korczak, 1957; 1978;1993a; 1993b; 1998; 2012)

4.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W przeprowadzeniu wiarygodnego i właściwego postępowania badawczego, badacz posługuje się odpowiednimi metodami badawczymi mającymi na celu wyjaśnienie nurtującego dylematu. Jerzy Sztumski przez metodę rozumie „system założeń i reguł pozwalających na takie uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć cel, do jakiego świadomie się zmierza” (Sztumski, 2005, ss. 37-38). Istnieje wiele klasyfikacji metod badań pedagogicznych, a także technik i narzędzi badawczych. W dysertacji posłużyłam się podziałem opracowanym przez Mieczysława Łobockiego, który wyróżnia następujące metody badawcze: „1) metoda obserwacji, 2) metoda szacowania (skala ocen), 3) eksperyment pedagogiczny, 4) testy osiągnięć szkolnych, 5) metoda socjometryczna, 6) analiza dokumentów, 7) metoda sondażu, 8) metoda dialogowa, 9) metoda biograficzna” (Łobocki, 2010, ss. 30-31). Na potrzeby pracy doktorskiej ze względu na realizację strategii badań mieszanych wykorzystałam następujące metody: analiza dokumentów oraz sondażu.

Metoda analizy dokumentów „polega na uporządkowaniu i interpretacji zawartych w nich treści pod kątem problemu (celu) badawczego lub także hipotezy roboczej. Charakterystyczną jej cechą jest to, że dotyczy ona w dużej mierze nie tylko materiału otrzymanego w procesie zainicjonowanych specjalnie badań, lecz także w wyniku działań niezwiązanych bezpośrednio z podejmowanym procesem badawczym” (Łobocki, 2010, s. 247). Zastosowanie metody badania dokumentów wiązało się z analizą indywidualnych kartotek rodzin (zawierających głównie kwestionariusz rodzinnego wywiadu środowiskowego), korzystających ze wsparcia Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Bytomiu oraz analizy Teczki Rodziny, znajdującej się w systemie informatycznym POMOST Std. Wzór kwestionariusza rodzinnego wywiadu środowiskowego, stanowiący główny dokument do przyznawania świadczeń z pomocy społecznej został określony przez Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej w *rozporządzeniu z dnia 25 sierpnia 2016 r. w sprawie rodzinnego wywiadu środowiskowego*, czyli jest dokumentem powszechnie używanym we wszystkich ośrodkach pomocy społecznej. System informatyczny POMOST Std został opracowany w ramach projektu ALSO, finansowanego ze środków Banku Światowego oraz Fundusz PHARE celem usprawnienia zarządzania działaniami pomocy społecznej. W systemie gromadzone są i przetwarzane informacje o osobach korzystających ze wsparcia ośrodka pomocy społecznej, a także o zadaniach realizowanych na wszystkich szczeblach

organizacyjnych, wspomagając prowadzenie skutecznej polityki społecznej państwa⁴⁷. System POMOST Std pozwala na dokładne odwzorowanie w informatycznej bazie dokumentacji papierowej. Wybór metody analizy dokumentów wiązał się z wyselekcjonowaniem grupy badanej, czyli dzieci pochodzących z rodzin z układu ryzyka, na podstawie czynników ryzyka, za które przyjąłem: występowanie w rodzinie przemocy, bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego (rodzina niepełna i wielodzietna), alkoholizmu lub narkomanii⁴⁸.

Kolejną metodą, którą wykorzystałam w rozprawie to metoda sondażu diagnostycznego, „której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych, nazywanych respondentami” (Łobocki, 2010, s. 247). Zbieranie danych związanych z tematem badanych zjawisk w danej metodzie pozyskuje się w wyniku słownego sprawozdania respondentów, gdzie udzielane odpowiedzi mogą przyjmować formę pisemną lub ustną (2010, s. 247). Odpowiedziom udzielonym pisemnie przyporządkowana jest technika ankiety, natomiast odpowiedziom ustnym – technika wywiadu. W badaniach koncentrowałam się na poznaniu obrazu nauczycieli i szkoły w percepcji dzieci z ryzyka w wieku 10-14 lat, wykorzystując technikę wywiadu pogłębionego (Pilch, Bauman, 2001a), zwaną wywiadem narracyjnym (Urbaniak-Zajac, 1999, ss. 29-39). Wywiadowi narracyjnemu towarzyszyła obserwacja uczestnicząca (Czyżewski, 1987).

Zastosowanie wybranej techniki w badaniach z dziećmi z układu ryzyka miało związek z jednej strony ze zwróceniem uwagi na potencjał oraz prawo do tworzenia dziecięcych konstrukcji rzeczywistości i autokreacji, z drugiej, ograniczeniem i/lub nieobecnością ich głosów w środowisku społecznym (por. Chase, 2014, ss. 25-26). Narracja jest naturalnym sposobem prezentacji, jednak wymaga twórczego zaangażowania się jednostek w przedstawianie określonych reprezentacji rzeczywistości (Parczewska, 2017, ss. 85-86) i uporządkowania doświadczeń według kryteriów odnoszących się do kompilacji: intencji zachowań oraz napotykanymi trudnościami (Bruner, 1986). Technika ta, zwraca uwagę na usytuowanie badacza i badanego w odpowiednich rolach: to dziecko jest ekspertem od doświadczanego świata, które w bezpiecznie stworzonej przestrzeni, opartej na zaufaniu, snuje

⁴⁷ <http://www.pomoc.lodzkie.eu/page/index.php?str=528>; [dostęp: 18.09.2019].

⁴⁸ Zagadnienie to rozwijam również w kolejnym podrozdziale, traktującym o charakterystyce terenu badań i doboru próby badawczej.

niezakłóconą opowieść. Badacz natomiast staje się postacią drugoplanową, skoncentrowaną na poznaniu i rozumieniu przedstawianych mu przez rozmówcę narracyjnych obrazów (Zwiernik, 2015, s. 98).

W wyniku zastosowanego wywiadu narracyjnego, który rozpoczynałam prośbą – otwierającą, dającą dużą swobodę wobec prowadzenia spontanicznej opowieści, zgromadziłam bogaty materiał badawczy. W sytuacji, kiedy dziecko kończyło swoją wypowiedź, dążyłam do pogłębienia zaprezentowanych przez niego wątków, które pojawiły się w jego historii. Przeprowadzone rozmowy umożliwiły mi poznanie dziecięcej perspektywy szkoły i kadry pedagogicznej. Szczególnym zadaniem było stworzenie przestrzeni do nawiązania bezpiecznej relacji, która budowana była za pomocą kilku spotkań z jedną rodziną w miejscu ich zamieszkania i rozmowy z rodzicem. Szczegółowy opis prowadzenia wywiadu wraz z wnioskami zamieściłam w dalszej części dysertacji.

W prowadzonych badaniach wykorzystałam technikę projekcyjną, którą należy zaklasyfikować jako „środek diagnostyczny związany z obserwacją działań jednostki lub z analizą jej komunikacji, produktów wyobraźni w trakcie działania wieloznacznych bodźców lub w momentach bliżej nieokreślonych czy wielowątkowych, nie implikując konkretnych reakcji i pozwalających na swobodną interpretację. Istotną wartością technik projekcyjnych jest wydobywanie treści nieświadomych u badanych osób” (Siek, 1968, s. 81-82). W badaniach posłużyłam się Testem Stosunków Szkolnych stworzonym przez Elżbietę Zwierzyńską (2000) w oparciu o teorie spostrzegania sytuacji społecznych oraz koncepcje wyjaśniające zjawisko projekcji. Test pozwala na zbadanie obrazu relacji interpersonalnych powiązanych z sytuacją szkolną u dzieci. Interpretacja testu dotyczy określenia reprezentacji konkretnych osób uczestniczących w procesie edukacyjnym, odbywającym się w szkole i w środowisku domowym dziecka. Nie zdecydowałam się jednak na jej umieszczenie w pracy z następujących względów:

- po kodowaniu dziecięcych opowieści, okazało się, iż najczęstsza reprezentacja nauczyciela odnosi się do stosowania przez niego zachowań dominacyjnych, z przeżywaniem przez narratorów negatywnych emocji. Ze względu na zakodowanie odpowiednich wyrażen według podanego klucza, nie byłam w stanie na ich interpretacyjne rozwinięcie, co znacznie mogło poszerzyć perspektywę istotną dla zrozumienia i poznania zachodzących zjawisk. Uzyskanie informacji pozwoliły mi na zwiększenie uważności w prowadzonych wywiadach na relacjonowanie przez narratorów interakcji z nauczycielem. Taka sama dotyczyła reprezentacji rówieśników

(kolegów), którzy najczęściej byli postrzegani przez zachowania negatywne i przeżywanie trudnych stanów emocjonalnych, z powodu „nasylenia” Testu Stosunków Szkolnych opowieściami o stosowanej przemocy/agresji;

- niedostateczna wiedza na temat osiągnięć, trudności szkolnych oraz relacji zawiązywanych w szkole. Unikałam jej, ponieważ nie chciałam dopuścić do tworzenia wstępnych hipotez, przypuszczeń czy uprzedzeń potencjalnie mogących wpłynąć na analizę oraz interpretację wywiadów narracyjnych, nie pozwoliła mi na opracowanie właściwej oceny materiału projekcyjnego związanego z reprezentacją dziecka.

Na podstawie nabytych doświadczeń badawczych uważam, iż zasadne jest, aby w badaniach prowadzonych w przyszłości włączyć m. in. rysunek dziecięcy (pt. *Szkola i nauczyciele w moim życiu*) jako materiał wizualny poddany analizie jakościowej.

4.4. Charakterystyka terenu badań i doboru grupy badanej

W nawiązaniu do problematyki dysertacji terenem badań był Bytom, miasto na prawach powiatu w województwie śląskim. To jedno z najbardziej problemowych miast w Polsce: o dużej skali bezrobocia, znacznej liczbie osób korzystających z pomocy społecznej, niskiej jakości życia społeczno-kulturowej, małej aktywności gospodarczej, co jest efektem m. in. transformacji ustrojowej oraz gospodarczej z lat 90⁴⁹. Aktualna jednak polityka reprezentowana przez władze samorządowe zmierza w kierunku tworzenia i rozwijania projektów związanych z rewitalizacją obszarów zaniedbanych, zagrożonych podtrzymaniem zjawisk z zakresu patologii społecznych i wzrostem kapitału społecznego mieszkańców⁵⁰. Jest to też miasto o bogatej tradycji nawiązującej do pogranicznego i historycznego usytuowania pomiędzy Śląskiem a Małopolską oraz wielokulturowości, która przez wieki tworzyła się pomiędzy zamieszkującymi te tereny: Polakami, Niemcami, Żydami, Romami, Czechami, Kresowianami (Hałaś, Nadolski, Walerjański, 2004, ss. 7-9).

Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Bytomiu był istotną instytucją w organizowaniu przebiegu procesu badawczego, ponieważ z osób korzystających ze świadczonych przez niego form wsparcia, została wyselekcjonowana przeze mnie, w ramach analizy dokumentów, grupa badanych. Dobór grupy był celowy: z 600 osób (rodzin) zrekrutowanych do projektu realizowanego z funduszy unijnych *AS Aktywny Społecznie*⁵¹ wyodrębniłam 30 rodzin ryzyka, które w swojej strukturze rodziny posiadały dzieci w wieku 10-14 lat, określone na poczet dysertacji dziećmi z układu ryzyka⁵². Z 30 rodzin ryzyka wybrałam 15 dzieci, finalnie procesowi analizy i interpretacji poddałam 12 wywiadów⁵³.

Przy założeniu o celowym dobrze grupy (Kubinowski, 2011, s. 280), kierowałam się ideą poznania i zrozumienia, tego w jaki sposób rozmówcy konstruuja opowieść o szkole

⁴⁹ *Strategia Rozwiązywania Problemów Społecznych Miasta Bytomia na lata 2015-2020*; http://www.mopr.bytom.pl/mopr/images/druki/strategia_bytom.pdf [dostęp: 23.04.2021]

⁵⁰ Jadach-Sepioło, A., Kułaczowska, A., Mróz, A., *Rewitalizacja w praktyce. Modele rozwiązań jako rezultaty konkursu Modelowa Rewitalizacja Miast i pilotaży w zakresie rewitalizacji*; http://irmir.pl/wp-content/uploads/2018/11/M0707_Rewitalizacja-w-praktyce-e-book-2.pdf [dostęp: 23.04.2021]

⁵¹ Projekt *AS Aktywny Społecznie* był realizowany od 01.01.2018-31.12.2020 i skierowany do 600 mieszkańców oraz mieszkańek Bytomia (w tym min. 65% kobiet i min. 10% osób niepełnosprawnych), zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem społecznym, korzystających ze wsparcia MOPR. Priorytetowym celem projektu było zwiększenie poziomu integracji społecznej, w tym kształtowanie zdolności do zatrudnienia poprzez prowadzenie wspieranej pracy socjalnej, działań środowiskowych; http://www.mopr.bytom.pl/mopr/index.php?option=com_content&view=article&id=709&Itemid=291#2-1-szczeg%C3%B3wC5%82y-projektu [dostęp: 18.09.2019]

⁵² Termin „dzieci z układu ryzyka” rozwijam w dalszej części dysertacji.

⁵³ Na podstawie udzielonych przez rodziców zgód na udział w badaniu.

i nauczycielach, jak spostrzegają szkolną rzeczywistość oraz oddania głosu osobom wykluczonym: dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych, które często w społeczeństwie są marginalizowane (Chase, 2014, s. 44). Skoncentrowanie się na takim doborze grupy badanej miało związek z pracą zawodową w ośrodku pomocy społecznej, w którym spotykałam się z rodzicami dzieci posiadającymi negatywne konotacje ze szkołą oraz nauczycielami. W prowadzonych rozmowach dorośli, z jednej strony obwiniali kadrę pedagogiczną za niepowodzenia szkolne swoich dzieci, koncentrując się na bezsilności instytucji szkolnej wobec realizowania celów wychowawczych, dowartościowując czasy, kiedy to w szkole panowała żelazna dyscyplina pozwalająca na użycie kar cielesnych. Z drugiej, byli pasywnymi obserwatorami środowiska szkolnego. Z rodzicielskich relacji wynikało, że ich dzieci w środowisku szkolnym najczęściej charakteryzują: przypięcie etykiety „ucznia sprawiającego trudności wychowawcze”, absencje szkolne, liczne skierowania do specjalistów pod względem diagnozy w kierunku zaburzeń zachowania. Dla mnie jednak najbardziej interesująca była perspektywa dziecka, przez którą patrzy na szkołę i nauczycieli.

Założenia badawcze, które zostały zawarte w koncepcji rozprawy doktorskiej, przygotowanej na poczet otwarcia przewodu w 2018 r. uwzględniały przeprowadzenie i analizę, interpretację wywiadów narracyjnych z rodzicami, skoncentrowanych wokół pytania badawczego związanego z funkcjonowaniem dzieci w środowisku szkolnym. Ze względu jednak na stopień nasycenia oraz obszerność otrzymanego materiału badawczego, podjęłam decyzję o zamieszczeniu w pracy jedynie wyników opracowanych wywiadów narracyjnych z dziećmi-

Choć pojęcie ryzyka jest wieloznaczne, to na ogół kojarzone jest z możliwym wystąpieniem niebezpieczeństwa, które może się urzeczywistnić i dotyczyć takich wartości, jak: życie, zdrowie, pokój, zdolność do pracy czy zysk (Michalak, 2004, s. 124). Stanisław Kawula, w odnosząc się do koncepcji społeczeństwa ryzyka Ulricha Becka, nakreśla definicję rodzin ryzyka, która przejawiając stany patologiczne stanowi zagrożenie wobec prawidłowego rozwoju psychospołecznego poszczególnych członków (Kawula, 2011, s. 12). Za bezpośrednie niebezpieczeństwa uważa „ubożenie społeczeństwa, bezrobocie, bezdomność, biedę, rozłąki zagraniczne, liberalizację poglądów w dziedzinie etycznej – rodzącą wzrost rodzin niepełnych i zwiększając liczbę rozwodów” (2011, s. 13). Termin „dzieci z układu ryzyka”⁵⁴ natomiast

⁵⁴ Termin został szczegółowo rozwinięty w rozdziale teoretycznym dysertacji pt. *Dziecko z układu ryzyka – pomiędzy zaspokojeniem a deprywacją psychospołecznych potrzeb.*

został wprowadzony do literatury przez A. Brzezińską, która stosuje powyższą terminologię wobec dzieci, które nie tylko żyją w trudnych warunkach i/lub są niewyposażone w niezbędne do radzenia sobie z problematycznymi sytuacjami życiowymi umiejętności, ale również zmagają się z kryzysami rozwojowymi okresu dzieciństwa i dorastania” (Brzezińska, 2003a, s. 22). Przyjęcie takiego nazewnictwa stanowiło alternatywę do występujących w literaturze przedmiotu pojęć opisujących dzieci pochodzące z rodzin dysfunkcyjnych czy patologicznych (por. Becker-Pestka, 2017; Herzyk, 2019; Tyluś, 2021), które deterministycznie przypisują dziecku „tożsamość zranioną”, umniejszając tym samym jego sprawczość i możliwość zmiany. Termin „dziecko z układu ryzyka” wskazuje nie tyle na potencjalną i złożoną wielowymiarowość ryzyka, ale przede wszystkim wiąże się z ewentualnym, nie zaś koniecznym rozwinięciem dysfunkcji. Wydaje się dawać nadzieję oraz nie być określeniem pejoratywnym. Przyjmując taką terminologię, moim celem było zwrócenie uwagi na dziecko, które codziennie „kontaktuje się” z określonymi rodzajami ryzyka, wkładając wiele wysiłku i zaangażowania wobec konfrontowania się z trudnościami mającymi genezę w jego „społeczno-kulturowym wyposażeniu”.

Za kryteria składające się na układ ryzyka przyjąłam występowanie w rodzinie takich czynników ryzyka, jak:

- przemoc w rodzinie (PwR)⁵⁵;
- bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i w prowadzeniu gospodarstwa domowego (rodzina niepełna i wielodzietna) (BwOWiPGD);
- alkoholizm lub narkomania (A/N).

Kryteria te były spójne z przyczynami wystąpienia z wnioskiem o *udzielenie pomocy/udzielenia jej* z urzędu, zamieszczonych w formularzu rodzinnego wywiadu środowiskowego. Wyodrębnienie rodziny niepełnej i wielodzietnej w kontekście bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i w prowadzeniu gospodarstwa domowego wynika z zapisów *Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (art. 7, pkt. 9)*, a także z rozporządzenia *Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 sierpnia 2016 r. w sprawie rodzinnego wywiadu środowiskowego*.

W charakterystyce kryteriów układu ryzyka **nie przyjąłam** czynnika ubóstwa (rozumianego przez ekonomiczny wymiar), ze względu na korzystanie przez rodziny m. in.

⁵⁵ W nawiasach umieściłam skróty, którymi będę się posługiwać w tabeli nr 1, zawierającej dane, które umożliwiły mi przeprowadzenie charakterystyki grupy badanej.

z programu *Rodzina 500 plus* (Ustawa z dnia 11 lutego 2016 roku o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci Dz. U.2016 poz. 195), które wpłynął na polepszenie gospodarczej sytuacji rodziny⁵⁶, co potwierdzają moje doświadczenia w pracy w ośrodku pomocy społecznej.

Przyjęcie natomiast liczby 30 rodzin z układu ryzyka, a wśród nich 15 dzieci z 600 osób biorących udział w projekcie argumentuję za pomocą poniższych kryteriów:

1. *Kryterium uczestnictwa w projekcie* – osoby rekrutowane były do projektu *AS Aktywny Społecznie* na podstawie rozmów kwalifikacyjnych przeprowadzanych z psychologiem, doradcą zawodowym oraz pracownikiem socjalnym, w trakcie których określano indywidualne ścieżki integracji⁵⁷. Następnie po uzyskaniu zgody na uczestnictwo w projekcie, podpisywany był z klientem pomocy społecznej kontrakt socjalny, średnio na okres jednego i pół roku. W dokumencie osoba zobowiązywała się do czynnego uczestnictwa w proponowanych formach wsparcia. Odmowa klienta skutkowałą wstrzymaniem świadczeń finansowych i usunięciem z oferowanej formy wsparcia. Realizacja projektów ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w Polsce odbywa się od 2004 r. i ma na celu m. in. wypracowanie trwałych wskaźników związanych z tworzeniem standardów współpracy międzyinstytucjonalnej w aspekcie włączania jednostek zagrożonych wykluczeniem społecznym za pośrednictwem instrumentów społecznych, zawodowych, zdrowotnych. Początkowo oferowane w ramach projektów kursy zawodowe, wyjazdowe treningi psychologiczne, świadczone wsparcie prawne, psychologiczne cieszyły się dużą popularnością wśród klientów ośrodków pomocy społecznej, stanowiąc swoiste *novum* wobec dotychczasowej oferty pomocowej. W okresie programowania unijnego na lata 2014-2020 zauważam stopniowe pojawianie się trudności w motywowaniu klientów pomocy społecznej do uczestnictwa w projektach. Taki stan rzeczy tłumaczę:

⁵⁶ Por. *Raport z badań (wersja robocza). Program 500+ w pierwszych miesiącach funkcjonowania w opiniach przedstawicieli rodzin objętych świadczeniami oraz pracowników samorządowych*, https://www.researchgate.net/publication/310564442_Raport_z_badania_Program_Rodzina_500, [dostęp: 18.09.2019].

⁵⁷ W indywidualnych ścieżkach integracji dokonywana jest wstępna diagnoza potrzeb i deficytów klienta pomocy społecznej oraz proponowane formy wsparcia w postaci konsultacji psychologicznych (w tym psychoterapii), zajęć w Klubie Integracji Społecznej, porad prawnych, warsztatów rodzicielskich, kursów zawodowych.

- ilością zrealizowanych przez Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Bytomiu projektów (tylko w latach 2010-2014 ośrodek prowadził 32 projekty o łącznej wartości 20 932 tys.)⁵⁸ wymagających zaangażowania i poszukiwania adresatów;
- wprowadzeniem programu *Rodzina 500 plus*, który spowodował spadek osób rezygnujących z korzystania z pomocy społecznej⁵⁹;
- koniecznością współpracy z trudnym klientem, nierzadko przejawiającym zaburzoną strukturę osobowości.

W projekcie *AS Aktywny Społecznie* zastały uwzględnione dwa etapy rekrutacji w ciągu trzech lat trwania programu. Na każdym z nich dokonałam celowego doboru próby, odnosząc się do wyżej opisanych kryteriów układu ryzyka, wybierając na I etapie rekrutacji 9 dzieci z układu ryzyka, na drugim 6. Ze względu na charakter współpracy z uczestnikami projektu, których głównie charakteryzował wysoki stopień strauumatyzowania (co wiąże się z występowaniem zaburzeń osobowości), uzależnienie od alkoholu, trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji, niska motywacja do zmian, opór⁶⁰, wyselekcjonowanie określonej i stałej grupy badanej stanowiło podjęcie ryzyka związanego z utrzymaniem się osób w projekcie, a tym samym w badaniach. Przyjęcie takiego kryterium wiązało się z moim zaangażowaniem zawodowym w projekcie, umożliwiającym przede wszystkim pozyskanie osób, z którymi finalnie przeprowadziłam rozmowy.

2. *Kryterium wieku dziecka z układu ryzyka* – przyjąłam, że badaniem zostaną objęte dzieci w wieku 10-14 lat, gdyż charakteryzują się zdolnością do rozumienia symboli, przenośni, rozwojem myślenia formalnego i abstrakcyjnego, co umożliwia stosowanie w narracjach refleksji i krytyki (Piaget, 2006, s. 26). Obowiązki szkolne oraz relacje z innymi w tym okresie są również istotnymi wydarzeniami w ich życiu (Erikson, 1997, s. 271). W psychologii rozwojowej w przytoczonym przedziale wieku jednostka realizuje różne zadania rozwojowe dlatego mówi się o funkcjonowaniu dzieci w wieku szkolnym (6/7-10/12 lat) oraz w okresie dorastania (10/12-18/20 lat) Wiek szkolny

⁵⁸https://www.nik.gov.pl/kontrola/wyniki-kontroli-nik/pobierz,lka~p_15_071_201510010936001443692160~id1~01,typ,k.pdf; [dostęp: 18.09.2019].

⁵⁹<https://businessinsider.com.pl/twoje-pieniadze/budzet-domowy/gus-dzieki-500-plus-mniej-polakow-korzystaj-z-pomocy-spoecznej/h72g23s>; [dostęp: 18.09.2019]

⁶⁰Na podstawie rozmów przeprowadzonych w dniu 17.09.2018 r. z psychologiem, pracującym w ośrodku.

dzieli się na podfazy: wczesny wiek szkolny (5/6-8/9 lat) oraz środkowy wiek szkolny (8/9-11/12 lat) (Brzezińska, 2019). W środkowym wieku szkolnym dziecko poznało z jednej strony już nauczycieli i szkołę, doświadczyło roli ucznia, z drugiej strony spotyka się z jakościowo odmienną sytuacją edukacyjną w momencie przejścia do klasy czwartej (przekroczenie progu edukacyjnego). Na danym etapie rozwoju, jednostka tworzy swoje poczucie kompetencji, próbuje być coraz bardziej samodzielne i potrzebuje coraz to trudniejszych zadań do wykonania wyznaczonych przez rodzica czy nauczyciela (Erikson, 1997, ss. 257-272). W okresie dorastania (10/12-18/20 lat) nastolatek przejawia gotowość do zgłębiania treści z różnych dziedzin, ale nie uświadamia sobie przydatności zdobywanych informacji – szkołę traktuje zazwyczaj jako przymus (Ferenz, 2010, ss. 32-35).

3. *Kryterium etapów kształcenia* – dzieci z układu ryzyka były uczniami i uczennicami klas IV-VI szkoły podstawowej oraz I-II klas gimnazjalnych, w których obowiązuje nauczanie przedmiotowe. Przekraczanie symbolicznego progu z edukacji zintegrowanej do przedmiotowej wywołuje i nasila powstawanie konfliktów wewnętrznych oraz kłopotów w radzeniu sobie z opanowaniem nowych wiadomości. Dziecko poznaje nowych nauczycieli, różniących się między sobą systemem oceniania, stylem komunikacji czy też różnorodnością metod i form kształcenia. Wchodzi w nowe role społeczne związane ze szkołą, animuje swój czas wolny w trakcie przerw (Michalak, 2013, ss. 82-87). Interesujące było dla mnie poznanie perspektyw dzieci związanych ze szkołą i nauczycielami w poszczególnych etapach kształcenia, finalnie okazało się jednak, bogaty materiał narracyjny stanowiły historie uczniów, konfrontujących się z nową rzeczywistością klasy czwartej, po przekroczeniu progu edukacyjnego.

W tabeli nr 1 przedstawiłam dane umożliwiające przeprowadzenie charakterystyki rodzin (matek dzieci) z układu ryzyka oraz dzieci, biorących udział w badaniach.

Tab. 1. Dane umożliwiające przeprowadzenie charakterystyki rodzin z układu ryzyka oraz dzieci, biorących udział w badaniu

Symbol oznaczający rodzinę z układu ryzyka (matkę)	Wykształcenie rodzica	Wiek rodzica	Rodzaj ryzyka występujący w rodzinie	Rok rozpoczęcia korzystania ze wsparcia pomocy społecznej	Symbol oznaczający dziecko, biorące udział w badaniach	Płeć dziecka	Wiek dziecka	Klasa, do której uczęszcza	Szkoła, do której uczęszcza
R1	podstawowe	29	BwOWiPGD	2013	D1	K	11	V	A ⁶¹
					D2	M	10	IV	A
R2	podstawowe	34	BwOWiPGD	2011	D3	K	10	IV	B
					D4	M	11	V	B
R3	podstawowe	30	BwOWiPGD, A	2014	D5	K	10	IV	B
R4	gimnazjalne	41	PwR, BwOWiPGD, A	2011	D6	K	10	IV	B
R5	średnie	36	BwOWiPGD, A	2011	D7	K	13	I kl. gim.	C
R6	zawodowe	38	BwOWiPGD, A	2012	D8	K	14	II kl. gim.	C
R7	gimnazjalne	36	BwOWiPGD	2011	D9	M	10	IV	D
R8	zawodowe	34	BwOWiPGD, A	2011	D10	M	10	IV	D
R9	podstawowe	35	BwOWiPGD, A	2011	D11	M	12	VI	D
R10	zawodowe	42	BwOWiPGD		D12	M	10	V	A
R01	podstawowe	39	BwOWiPGD	2010	D01	K	14	II kl. gim.	A
R02	podstawowe	37	BwOWiPGD, A	2012	D02	M	11	V	D
					D03	M	14	II kl. gim.	C

Źródło: opracowanie własne

Rodziny, które zostały wybrane do badań i wyraziły zgodę na uczestnictwo w wywiadach narracyjnych dzieci były reprezentowane przez matki dzieci (7 matek deklarowało samotne wychowywanie dzieci, 2 z nich pozostawały w związku małżeńskim, 3 w związkach kohabitacyjnych). Mężczyźni nie zgadzali się na rozmowy, wyrażali jednak zgodę na wywiady dzieci. Decyzje argumentowali brakiem czasu lub niechęcią wypowiedziania się na

⁶¹ Numer szkoły ze względu na zachowanie anonimowości zakodowałam kolejnymi symbolami: A, B, C, D. Powtarzanie się symbolu oznacza uczęszczanie uczniów do tej samej szkoły.

temat szkoły. W jednym z przypadków wywiad z dziewczynką [D6] został przerwany⁶² ze względu na ojca, który za pomocą agresji werbalnej rozpoczął krytykować instytucję szkoły. W jego postrzeganiu uczy ona dzieci tylko praw, nie obowiązków, co zostaje, jego zdaniem, wykorzystywane przez jego dzieci i podnoszone w sytuacji, kiedy je chce ukarać fizycznie za niewypełnianie domowych zobowiązań. Zwraca to uwagę na kluczową rolę szkoły w rozwijaniu świadomości dzieci z układu ryzyka na temat bezpiecznych wzorców rodzicielskich ich zdolności do posiadania praw, które są niezbywalne.

W wyodrębnionych rodzinach przeważa problem bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego (rodzina niepełna i wielodzietna) wiążący się z trudnościami w zakresie komunikacji w rodzinie (wysyłanie sprzecznych informacji do dziecka przez rodziców), niemożnością poradzenia sobie z zadaniami i kryzysami, które zachodzą w związku z funkcjonowaniem rodziny w określonym cyklu życia, stosowanymi metodami wychowawczymi czy też etapem rozwojowym dziecka⁶³. Pojawia się czynnik ryzyka związany z alkoholizmem (w tych przypadkach uzależnioną osobą jest mąż lub partner matek) oraz przemocą w rodzinie (posiadanie Niebieskiej Karty w rodzinie). Niepokojąca jest długość korzystania ze wsparcia ośrodka pomocy społecznej, która średnio wynosi do roku 2019 ponad sześć lat i dotyczy bezrobocia.

Najliczniejszą grupę dzieci, biorących udział w badaniach stanowili dziesięciolatkowie (7 osób), wywiady przeprowadziłam z jedenastolatkami (3 osoby), dwunastolatkami (1 osoba), trzynastolatkami (1 osoba) oraz czternastolatkami (3 osoby). Ze względu jednak na autorytarną postawę badacza, którą opisuję w następnym podrozdziale, niesprzyjające warunki mieszkaniowe, emocjonalne zaangażowanie oraz słabą jakość nagrania, z analizy i interpretacji wyłączyłam trzy wywiady realizowane z dziećmi ([D01], [D02], [D03]) oraz rodzicami ([R01], [R02]). W nawiązaniu do sytuacji szkolnej, żadne z dzieci nie cechował problem drugoroczności ani też nie posiadały orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub nie były diagnozowane w kierunku zaburzeń zachowania. Na podstawie przeprowadzonych rozmów z rodzicami wynika, iż w szkole uczyły się przeciętnie (zdobywają najczęściej oceny pomiędzy 4 a 3), dwóch uczniów w czasie badan była zagrożona z wielu przedmiotów oraz charakteryzowała się nagannym zachowaniem ([D10], [D11]). Często rodzice uczniów koncentrowali się w rozmowach na umiejętnościach i talentach dzieci, które wiązały się ze

⁶² Wywiad dokończono na kolejnym spotkaniu z dzieckiem.

⁶³ Na podstawie informacji uzyskanych w wyniku analizy dokumentów Teczki Rodziny.

zdobywaniem wyróżnień i osiągnięć sportowych w takich dyscyplinach, jak koszykówka, piłka nożna, hokej oraz judo, przedstawiając mi uzyskane przez nich dyplomy i medale. Wywiady narracyjne oraz Test Stosunków Szkolnych były przeprowadzane w domach rodzinnych badanych dzieci, co w większości przypadków ujawniło brak własnego, wyodrębnionego miejsca dziecka do nauki (pokój czy też biurko, półka z książkami, itp.) ze względu na posiadane warunki mieszkaniowe i strukturę rodziny (np. pięcioosobowa rodzina zamieszkująca pokój z kuchnią) i nieświadomość rodzica związana z organizacją przestrzeni do uczenia się.

Kluczowe znaczenie ma zwrócenie uwagi na reprezentację dzieci w wieku 10 lat, które są uczniami klasy czwartej szkoły podstawowej (6 osób). W momencie badań znajdowały się w sytuacji dla nich mentalnie obcej, związanej z przekroczeniem „progu edukacyjnego” (por. Szafrąńska-Gajdzica, 2016b). Uczeń w czwartej klasie zostaje skonfrontowany z koniecznością szybkiej adaptacji do nowej sytuacji, która wiąże się ze zmianami w zakresie zadań, oczekiwań wyznaczanych przez dorosłych (nauczycieli, rodziców) w odniesieniu do roli, a także do jego predyspozycji poznawczo-emocjonalnych. Dziecko spotyka się z nagłym niemalże przymusem rozpoznania nowych obowiązków i zasad (odpowiedzialności), a także nauczycieli. Jednocześnie zmagają się ze stratą, a nawet w pewnego rodzaju żałobą, po trzyletnim związaniu się z klasą i nauczycielem nauczania początkowego (Michalak, 2015, ss. 24-25). Okazuje się, że dotychczasowe dziecięce doświadczenia, wiedza związana ze szkołą, wzorce postępowania, wartości, stają się nieaktualne, nieadekwatne. Dziecko boryka się z rozbieżnością poznawczą: jego aktualne potrzeby związane chociażby z możliwością zabawy, a także większą swobodą zostają niejako zepchnięte na drugi plan na rzecz konieczności opanowania trudniejszego materiału, kontrolowanego czasu pracy czy też zwiększonej samodyscypliny. Proces adaptacji uczniów nierzadko przekracza dziecięce predyspozycje psychospołeczne (Michalak, 2013, ss. 83-85). Ich sytuacja analogicznie odzwierciedla proces enkulturacyjny do nowej kultury, następnie akulturacji, które stanowią duże obciążenie psychiczne i wiążą się z przeżywaniem stresu (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, ss. 58-65).

4.5. Organizacja oraz przebieg badań

Badania prowadziłam od września 2018 roku do lutego 2019 roku w kilku etapach. Po opracowaniu założeń teoretycznych pracy, organizację badań właściwych rozpoczęłam od zwrócenia się do Dyrektora Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Bytomiu z prośbą o możliwość przeprowadzenia procesu badawczego i udostępnienie odpowiednich dokumentów (POMOST Std., Teczki Rodziny) dotyczących osób uczestniczących w projekcie *AS Aktywny Społecznie*. Po uzyskanej zgodzie, na podstawie przyjętych kryteriów czynników ryzyka, rozpoczęłam analizę dokumentacji udostępnionej przez instytucję. Analiza dokumentacji była podzielona na 2 etapy i wiązała się z harmonogramem rekrutacji w projekcie. Z 600 osób, będących w projekcie wyodrębniłam 30 rodzin, które spełniały wymienione wcześniej kryteria. Następnie, ze względu na prowadzenie badań z dziećmi oraz w środowiskach marginalizowanych społecznie określiłam zasady związane z etyką badań i ryzykiem.

Założenia dotyczące etyki i ryzyka badań jakościowych i ich realizacja

Kwestie etyczne dotyczące realizowania badań wśród dzieci nawiązują do uwrażliwienia badacza na dobrostan dziecka w trakcie całego procesu badawczego (uwzględnienie emocji, miejsca, celów, treści badań), pozyskania zgody rodzica lub opiekuna prawnego dziecka oraz uszanowania jego dobrowolności na udział w procesie. Znaczące jest zachowanie i zapewnienie o anonimowości, a także poufności zgromadzonego materiału (Nairn, Clarke, 2011). Rodzice badanych dzieci wyrazili pisemną zgodę na ich uczestnictwo w badaniach, a także zostali zapewnieni o zachowaniu anonimowości (m. in. zaszyfrowanie danych stanowiących o ewentualnym rozpoznaniu danej osoby czy szkoły), co było dla nich istotną kwestią wobec obaw o potencjalne ujawnienie informacji na temat treści rozmów pracownikowi socjalnemu lub kadrze pedagogicznej szkoły.

Ze względu na posługiwanie się metodami jakościowymi, w badaniach uwzględniłam istnienie ryzyka związanego z emocjonalnym zaangażowaniem się w proces, prowadzący do stosowania subiektywnych ocen, zmian w postawach, wartościach przejawianych przez rozmówców (Cymbrowski, Rancew-Sikora, 2016) czy też identyfikację z pojawiającymi się w wywiadach historiami (Karkowska, 2018). Prowadzone przeze mnie pierwsze trzy wywiady, których nie uwzględniłam w pracy wiązały się jednak z nieświadomym odejściem od ustalonych założeń, co wskazuje na konieczność nieustannej uważności i gotowości badacza na zachodzące interakcje i poddanie je krytycznej refleksji. Pierwsze ograniczenie dotyczyło

utworzonej na poczet otwarcia przewodu doktorskiego koncepcji badań oraz zestawu pytań szczegółowych, na które chciałam koniecznie uzyskać odpowiedź. Doprowadziło to do przyjęcia i zdominowania przeze mnie wywiadu narracyjnego, który to zabieg Susan E. Chase nazywa „autorytatywnym głosem badacza” (Chase, 2014, ss. 36-37). Taki styl prowadzenia wywiadu wiązał się z narzucaniem moich interpretacji rozmówcy oraz zadawaniem wielu pytań dążących do pogłębienie informacji o nieświadomych procesach, których dziecko nie rozumiało. Drugą trudnością stanowiła próba „terapeutyzowania rozmówcy”, która dotyczyła wychodzenia z roli badacza, wskutek ujawniania bolesnych doświadczeń zachodzących w przestrzeni szkoły. Poszukiwania odpowiedniej postawy badacza oraz strategii badawczych poprowadziły mnie do zwrócenia uwagi na „intersubiektywność” w relacji (Bruner, 2006. ss. 38-40; Chase, 2014, s. 39), co S. E. Chase nazywa „interakcyjnym głosem badacza” (2014, ss. 39-40). Koncentrując się ona na poszukiwaniu odpowiedzi dotyczącej „prawdziwego” powodu wyboru danego tematu badawczego. Świadomość prowadzonych badań związana z biograficznym doświadczeniem badacza oraz możliwość oddzielenia jej od opowiadanej przez rozmówcę historii, pozwala na uniknięcie wytwarzania w interpretacji subiektywnych znaczeń.

Realizacja wywiadów narracyjnych i Testu Stosunków Szkolnych

Kolejnym etapem, po uzyskaniu zgody telefonicznej na wzięcie udziału dziecka z rodziny ryzyka, było przeprowadzenie wywiadu narracyjnego. Z 30 wybranych rodzin z układu ryzyka na udział w badaniach zgodziło się 12. Zwróciłam uwagę, iż rodziny niechętnie reagowały na deklaracje udziału swojego dziecka w wywiadzie, który utożsamiali z wywiadem środowiskowym, wykonywanym przez pracownika socjalnego. Istotne było zastąpienie pojęcia „wywiad”, terminem „rozmowa”, która była przystępniejszą i bezpieczniejszą formą. Zarówno ograniczeniem, jak i potencjałem było posiadanie zatrudnienia w ośrodku pomocy społecznej: dla jednych z rodziców była to informacja o ewentualnym „wpuszczeniu” kolejnego urzędnika państwowego do domu z instytucji, którą darzyli nierzadko pejoratywną konotacją, więc też szybko rezygnowali z dalszych ustaleń. Dla drugich natomiast, moje powołanie się na pracę z poszczególnymi pracownikami socjalnymi w ośrodku, stanowiło o wyrażeniu pozytywnej decyzji na wzajemną współpracę.

Ze względu na zadbanie o komfort rozmówców, a także ich potencjalne „bezpieczeństwo” postanowiłam, że wywiady narracyjne wraz z obserwacją etnograficzną będą prowadzone w domach rozmówców. Trzecim ograniczeniem, którego doświadczyłam

w organizacji badań, decydującym o niewłączeniu przeprowadzonego wywiadu, były niedostateczne warunki mieszkalne, uniemożliwiające odbycie swobodnej i intymnej rozmowy.

Skuteczność badań nieodzownie łączy się z przestrzeganiem kilku warunków. Darzenie badacza zaufaniem wiąże się z obniżeniem poziomu lęku u badanych. Osoba badacza powinna zachować dystans wobec rozmówców, m. in. przedstawiając jednolitą instrukcję do wszystkich badanych, bez wywierania presji na uzyskanie pogłębionych odpowiedzi. Badacz musi być zorientowany na rejestrowanie ewentualnych okoliczności mających wpływ na przebieg procesu badawczego (Łobocki, 2010, ss. 189-191).

Wywiad narracyjny inicjowałam od prośby – otwierającej, która brzmiała: ***Proszę opowiedz mi o Twojej szkole i nauczycielach.*** Proces poprzedzony był oswojeniem się dziecka z dyktafonem poprzez krótkie nagrania dźwiękowe, które były później przez nie odtwarzane. Wywiady trwały od 16 minut (najkrótszy) do 1 godzinę 05 minut (najdłuższy), łącznie otrzymałam 584 minuty nagrań. Po każdym wywiadzie narracyjnym sporządzałam notatki z obserwacji lub nagrywałam swoje spostrzeżenia. Zgromadzony materiał poddałam transkrypcji: dwa wywiady zostały przeze mnie samodzielnie transkrybowane, jednak ze względu na czasochłonność zadania, usługę zleciłam zaufanej firmie. Finalnie otrzymałam 209 stron jednolitego tekstu (czcionka Times New Roman 12, interlinia:1,5). Etap ten trwał od października 2018 r. do czerwca 2019 r., do uzyskania „nasylenia” kategorii i zaprzestania pojawienia się nowych wiadomości (Konecki, 2000). Po zakończeniu wywiadu, każdemu dziecku wręczałam pisemne podziękowanie za udział oraz zaangażowanie w prowadzonych przeze mnie badania.

Równoległe z wywiadami narracyjnymi realizowałam z dziećmi Test Stosunków Szkolnych w adaptacji E. Zwierzyńskiej (2000), w którym rozmówcy, na podstawie 13 obrazków, przedstawiających „(...) reprezentacje związane z nauczycielem i uczniem, relacje występujące pomiędzy matką a dzieckiem oraz ich reprezentacje komplementarne, a także interakcje pomiędzy dziećmi w środowisku szkolnym” (Zwierzyńska, 2000, s. 15), tworzyli wymyślone przez nich historie. Finalnie otrzymałam 183 minuty nagrania (najkrótsza historia trwała 9 minut, najdłuższa 18 minut) oraz 46 stron transkrybowanego tekstu (czcionka Times New Roman). Nie zdecydowałam się umieścić zebranego materiału z wymienionych wcześniej względów, jednak będzie on wykorzystany w przyszłych publikacjach.

4.6. Opis metody analizowania materiału badawczego

Analizę uzyskanego materiału badawczego prowadziłam w oparciu o metodę hermeneutyczno-fenomenologiczną. Pierwotnie metoda ta była rozwijana na gruncie psychologii (por. Pietkiewicz, Smith, 2012) ze względu jednak na interdyscyplinarność strategii badawczych również wykorzystywana jest w badaniach pedagogicznych. Integruje ze sobą podstawowe zasady koncepcji filozoficznych: badane doświadczenie człowieka rozpatrywane jest jako „fenomen”, a znaczenie nadawane przez jednostkę wydarzeniu dotyczy już samej jego reprezentacji (podejście fenomenologiczne), które badacz próbuje zrozumieć w procesie interpretacji (podejście hermeneutyczne) (Kacprzak, 2016, ss. 283-284). Prowadzona analiza materiału badawczego obejmowała kilka etapów, które szczegółowo omawiam w podrozdziale, na podstawie fragmentów wywiadu z dzieckiem [D12].

Przede wszystkim znaczące było przyjęcie założenia o narratorach – dzieciach jako ekspertach od badania własnych doświadczeń i otaczających je rzeczywistości, a także roli badacza, który w takim przypadku „uprawia” podwójną hermeneutykę. Poszukuje zrozumienia w wytwarzanych przez rozmówców znaczeniach i stara się wykorzystując te same umiejętności, lecz z użyciem naukowych metod, uzyskać pogłębienie rozumienia (wgląd) (Smith, Flowers, Larkin, 2009). Badacz powinien mieć świadomość istnienia własnych uprzedzeń, założeń, predyspozycji, co do „rozumienia” danego zjawiska, ponieważ osiągnięcie „bezzałożeniowości” jest niemożliwe, a wręcz niewskazane, jak twierdzi Danuta Urbaniak-Zajac (Urbaniak-Zajac, Kos, 2014, s. 92). Konieczna jest jednak ich kontrola prowadząca do formowania obiektywnych sądów (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003). W trakcie sporządzania kodowania danych, wielokrotnie czytałam transkrypcje wywiadów, próbując odkrywać nowe znaczenia w poszczególnych fragmentach oraz odczytywałam sporządzone w trakcie rozmów notatki (por. Hess-Wiktor, 2013, s. 196) ze względu na tworzenie kategorii z danych, nie koncepcji teoretycznych (Gibbs, 2015, ss. 90-91).

Pierwszy etap dotyczył podzielenia zgromadzonego materiału na sekwencje, z których wyszczególniłam określone części mowy (stosując różne kolory⁶⁴ dla ich wyróżnienia), stanowiące pierwsze (wstępne) kategorie opisowe (analiza strukturalna) (por. Barthes, 1968, s. 332), nazywane tematami podstawowymi. Umożliwiły mi zauważenie określonych struktur (poszczególnych osób, miejsc, oczekiwań, wartości, zachowań, wydarzeń, strategii, praktyk,

⁶⁴ Czasowniki były przeze mnie wyróżnione na kolor niebieski, rzeczowniki na kolor czerwony, przymiotniki na żółto, przysłówki na zielony, itp.

konsekwencji, otoczenia, itp.) i relacji między nimi oraz odnalezienie ukrytych warstw znaczeniowych (por. Gibbs, 2015, ss. 92-95; Kochel, Marek, 2012, ss. 295-302; Soroko, 2007, s. 125). Równolegle do powyższego procesu, notowałam pojawiające się refleksje i uwagi, a także pytania powiązane z wyodrębnionymi w pierwszym etapie kodowania kategoriami (wątkami tematycznymi), co umożliwiło mi poszerzenie perspektywy związanej z dziecięcymi doświadczeniami (Smith, Osborn, 2008, ss. 66-67). Przykład zastosowanej analizy prezentuję w tabeli nr 2. Umieszczona w niej kategoria „analiza” odnosi się do formalnej zawartości wypowiedzi.

Tab. 2. Etap analizy strukturalnej analizowanego materiału badawczego (na przykładzie wywiadu z [D12])

Kategoria wstępna (temat podstawowy)	Fragment cytatu [D12] (sekwencja)	Analiza	Notatki (uwagi)
szkoła	Ja chodzę do szkoły , tutaj jest blisko . Do szkoły numer A. podstawówki .No i jest tam bardzo fajnie tylko niektórzy nauczyciele są tacy bardzo, bardzo , tem, taki no mocni w tych słowach że na przykład: nie wiem, napisz się na lekcji i od razu masz minusy punkt na przykład . Czyli, że są surowi , ooo	- rozmówca chodzi do szkoły nr 4 - szkoła jest blisko - szkoła nr A. - w szkole jest bardzo fajnie, tylko niektórzy nauczyciele są surowi	- co znaczy, że w szkole jest fajnie? - co oznacza „fajność” w reprezentacji dziecka?
chodzenie do szkoły	Ja chodzę do szkoły , tutaj jest blisko . Do szkoły numer A. podstawówki .No i jest tam bardzo fajnie tylko niektórzy nauczyciele są tacy bardzo, bardzo , tem, taki no mocni w tych słowach że na przykład: nie wiem, napisz się na lekcji i od razu masz minusy punkt na przykład . Czyli, że są surowi , ooo	- szkoła jest blisko	- do szkoły się „chodzi”, jakie jeszcze aktywności dziecko wiąże ze szkołą?
(bycie?) w szkole	Ja chodzę do szkoły , tutaj jest blisko . Do szkoły numer A. podstawówki .No i jest tam bardzo fajnie tylko niektórzy nauczyciele są tacy bardzo, bardzo , tem, taki no mocni w tych słowach że na przykład: nie wiem, napisz się na lekcji i od razu masz minusy punkt na przykład . Czyli, że są surowi , ooo	- jest tam [w szkole] bardzo fajnie tylko niektórzy nauczyciele są tacy bardzo, bardzo, tem, taki no mocni w słowach	- jest tam fajnie być? Czy jest tam fajna np. atmosfera? co/kto ją tworzy? - szkoła jako całość (fajność?), nauczyciele jako część szkoły?
nauczyciele mocni w słowach (surowi)	Ja chodzę do szkoły , tutaj jest blisko . Do szkoły numer A. podstawówki .No i jest tam bardzo fajnie tylko niektórzy nauczyciele są tacy bardzo, bardzo , tem, taki no mocni w tych słowach że na przykład: nie wiem, napisz się na lekcji i od razu masz minusy punkt na przykład . Czyli, że są surowi , ooo	- niektórzy nauczyciele są bardzo, bardzo – mocni w tych słowach, co oznacza, że napisz się na lekcji i uczeń ma minusowe punkty -nauczyciele mocni w słowach to nauczyciele surowi	- nauczyciel mocny w słowach →surowy nauczyciel - czym ta surowość się charakteryzuje? - surowość to kontrola? - dlaczego są mocni w słowach?

Źródło: opracowanie własne

Mieczysław Malczewski twierdzi, iż „Zgromadzone dane, poddane wnikliwej refleksji badacza powinny umożliwić wgląd w ontologię badanych sub-światów oraz rekonstrukcję hierarchii zbiorowo akceptowanych sensów i znaczeń, jakie zamieszkujący je ludzie nadają ich poszczególnym składowym i własnym działaniom zmierzającym do ich podtrzymania i nieustającego odtwarzania” (Malczewski, 2017, s. 112).

Na tym etapie wyodrębniłam więc wstępne kategorie odnoszące się do opisywanej rzeczywistości dzieci z układu ryzyka, które wyznaczały również kierunki rozumienia wytwarzanych przez nie znaczeń (Schütz, 2008). Następnie, odszukiwałam w tekście relacje (podobieństwa i różnice) pomiędzy wstępnymi kategoriami opisowymi, odnoszącymi się do tej samej osoby, zjawiska, sytuacji, emocji (wraz z rozwinięciem pytań o występujące procesy, ich zmianę, skutki), umożliwiających pojawienie się pewnych wzorców (por. Charmaz, 2009, s. 71) w ramach poszczególnych wywiadów. W analizie hermeneutyczno-fenomenologicznej badacze zwracają uwagę na dokonywanie trzech etapów kategoryzacji, które kolejno odnoszą się do sporządzania notatek, określenia podstawowych tematów (wątków) oraz osiągnięcia wątków o charakterze analitycznym, pogłębionym (wyższego rzędu) (Hess-Wiktor, 2013, ss. 196-197). W opracowaniu zgromadzonego materiału równolegle odszukiwałam kategorii (podstawowe wątki tematyczne) oraz sporządzałam notatki, w których zawierałam swoje spostrzeżenia, krytyczne refleksje i pytanie o m. in. relacje. Wymienione wyżej poziomy pracy nad tekstem stosowałam do wszystkich otrzymanych wywiadów. Proces tworzenia powiązań pomiędzy podstawowymi kategoriami w ramach jednego wywiadu przedstawiam w tabeli nr 3.

Tab. 3. Etap analizy strukturalnej analizowanego materiału badawczego – powiązania pomiędzy podstawowymi kategoriami w ramach jednego wywiadu [D12]

Kategoria wstępna (temat podstawowy)	Fragment cytatu [D12] (sekwencja)	Analiza	Notatki (uwagi)
Szkoła	Ja chodzę do szkoły , tutaj jest blisko . Do szkoły numer A. podstawówki . No i jest tam bardzo fajnie tylko niektórzy nauczyciele są tacy bardzo, bardzo , tem, taki no mocni w tych słowach że na przykład: nie wiem, napijesz się na lekcji i od razu masz minusy punkt na przykład . Czyli, że są surowi , ooo	rozmówca chodzi do szkoły nr 4 - szkoła jest blisko - szkoła nr A. - w szkole jest bardzo fajnie, tylko niektórzy nauczyciele są surowi	- co znaczy, że w szkole jest fajnie? - co oznacza „fajność” w reprezentacji dziecka?
Fajna szkoła	(...)Nie wiem jak to było , ale mu [...] Ja tak się staram nie zaczepiać za bardzo , chyba że trochę żeby śmiać się z tak kolegą , no to tam czasami się wyglupiamy . A tak to, fajna szkoła jest . Mam bardzo blisko więc.	- szkoła jest fajna - ma blisko	Odległość szkoły od domu ma znaczenie dla dziecka?
Dobrze (jest) w szkole	A tak to na razie dobrze jest . W szkole . Na razie dobre oceny bo na razie to nie mam ani jednej jedynki . Chyba jedną dwójkę mam właśnie. Więc dobrze jest na razie . Na razie mi wychodzi chyba tak z czwórka z zachowania jak się nie mylę (...) A tak, to dobrze jest . Na razie .	- w szkole jest dobrze na razie - na razie rozmówca ma dobre oceny – nie ma ani jednej jedynki - ma jedną dwójkę - na razie jest dobrze, - wychodzi mu czwórka z zachowania	Dobrze w szkole to znaczy, że wiąże to z ocenami? To jego interpretacja? Czy czyjaś/ ew. mamy/nauczycielki? Co to znaczy dobrze w szkole? Relacje między oceną uczniowską a jego postrzeganiem szkoły?
Szkoła z zachepliwymi osobami	K. KP: Mówisz, że często trzeba uważać? [D12]: Tak, bardzo trzeba uważać na technice . Też zawsze robi tak, że jak ktoś jedno słowo powie to od razu cicho gada i czasami nikt go nie umi usłyszeć . A tak to wszyscy są tacy fajni tylko właśnie z tej techniki by byśmy musieli mieć innego bo on bardzo jest surowy . Dużo osób o tym wie że ten [jest surowy- uzupeł. KKP], że ja właśnie go nie lubię na przykład trochę , dużo osób oni o nim właśnie mówi , że jest za bardzo surowy . Że właśnie nie powinien tak dawać dużo minusowych punktów , bo czasami to naprawdę, no przesadza - dla mnie i dla mojej klasy . Więc, tak to szkoła fajna jest , no tylko. Dużo jest tam osób takich bardzo zachepliwych , jak zauważyłem .	- szkoła jest fajna, ale jest dużo zachepliwych osób, jak zauważa narrator	W szkole jest bardzo fajnie: -jest blisko -jest fajna -fajni nauczyciele (dotrzymują słowa, umięją przekazać wiedzę, potrafią się przyczynić do sukcesu dziecka) Jest dla niego pomocna – wspiera inicjatywy ----- Postrzeganie szkoły w kontekście odległości od domu, nauczycieli i wspierania jego działań ----- W szkole jest dobrze: - ma dobre oceny

			Indywidualne rozumienie tego, kiedy w szkole jest dobrze – kiedy ma dobre oceny? ----- W szkole jest fajnie, ale: - niektórzy nauczyciele są surowi - jest dużo zachepliwych osób.
--	--	--	---

Źródło: opracowanie własne

Kolejnym etapem było ustalanie kategorii analitycznych (analiza kategorialna) (tabela nr 4), które cechowały się wyższym poziomem abstrakcji, wskazując na wzajemne relacje pomiędzy pojawiającymi się wstępnymi kategoriami w obrębie jednego wywiadu, które stopniowo rozszerzałam na kolejne teksty (Gibbs, 2015, s. 80). Działania te podejmowałam, dążąc do „nasylenia kategorii” związanych z nie pojawieniem się już nowych wyjaśnień danego problemu (2015, s. 258). Nadal towarzyszyła mi idea „koła hermeneutycznego” (Gadamer, 1993), gdzie poszczególne fragmenty uporządkowanej całości (powiązane ze sobą wstępne kategorie) analizowałam w oparciu o cały wywiad narracyjny oraz odwrotnie; zastanawiałam się w jakiej relacji całość transkrybowanego tekstu pozostaje do wyodrębnionego fragmentu (Dilthey, 1993, s. 81).

Tab. 4. Etap analizy kategoryjnej analizowanego materiału badawczego – wzajemne relacje pomiędzy pojawiającymi się wstępnymi kategoriami w obrębie jednego wywiadu [D12]

Kategoria analityczna (temat wyższego rzędu)	Kategoria wstępna (temat podstawowy)	Fragm. cytatu [D12] (sekwencja)	Analiza	Notatki (uwagi)
Możliwości (szanse) w szkole	Szkoła	Ja chodzę do szkoły , tutaj jest blisko . Do szkoły numer A. podstawówki . No i jest tam bardzo fajnie tylko niektórzy nauczyciele są tacy bardzo, bardzo , tem, taki no mocni w tych słowach że na przykład: nie wiem, napijesz się na lekcji i od razu masz minusy punkt na przykład . Czyli, że są surowi , ooo	rozmówca chodzi do szkoły nr 4 - szkoła jest blisko - szkoła nr A. - w szkole jest bardzo fajnie, tylko niektórzy nauczyciele są surowi	- co znaczy, że w szkole jest fajnie? - co oznacza „fajność” w reprezentacji dziecka?
	Fajna szkoła	(...) Nie wiem jak to było , ale mu [.] Ja tak się staram nie zaczepiać za bardzo , chyba że trochę żeby śmiać się z tak kolegą , no to tam czasami się wygłupiamy . A tak to, fajna szkoła jest. Mam bardzo blisko więc.	- szkoła jest fajna - ma blisko	Odległość szkoły od domu ma znaczenie dla dziecka?
	Dobrze (jest) w szkole	A tak to na razie dobrze jest . W szkole . Na razie dobre oceny bo na razie to nie mam ani jednej jedynki . Chyba jedną dwójkę mam właśnie . Więc dobrze jest na razie . Na razie mi wychodzi chyba tak z czwórka z zachowania jak się nie myślę (...) A tak, to dobrze jest . Na razie .	- w szkole jest dobrze na razie - na razie rozmówca ma dobre oceny – nie ma ani jednej jedynki - ma jedną dwójkę - na razie jest dobrze, - wychodzi mu czwórka z zachowania	Dobrze w szkole to znaczy, że wiąże to z ocenami? To jego interpretacja? Czy czyjaś/ ew. mamy/nauczycielki? Co to znaczy dobrze w szkole? Relacje między oceną uczniowską a jego postrzeganiem szkoły?
	Szkoła, która jest pomocna ⁶⁵	Fajni, fajna szkoła, szkoła bardzo pomocna jest, jak dla mnie. Tylko niektórzy nauczyciele są właśnie tak bardzo, bardzo surowi , bardzo . Właśnie ta pani co miałem z nią mieć polski i ten z techniki więc. Oni są chyba nawet najgorsi bo oni bardzo, bardzo są surowi .	- szkoła jest dla narratora, fajna - jest dla niego pomocna -tylko niektórzy nauczyciele są właśnie tak bardzo surowi, bardzo - surowi są pani z polskiego i pan z techniki - są najgorsi, bo najbardziej surowi	- w czym pomaga dziecku szkoła? -co to dla niego oznacza?

⁶⁵ W dalszej części tekstu okazuje się, że pomocna szkoła, to szkoła, która wspiera pomysły ucznia – np. zbiórkę nakrętek dla niepełnosprawnego dziecka.

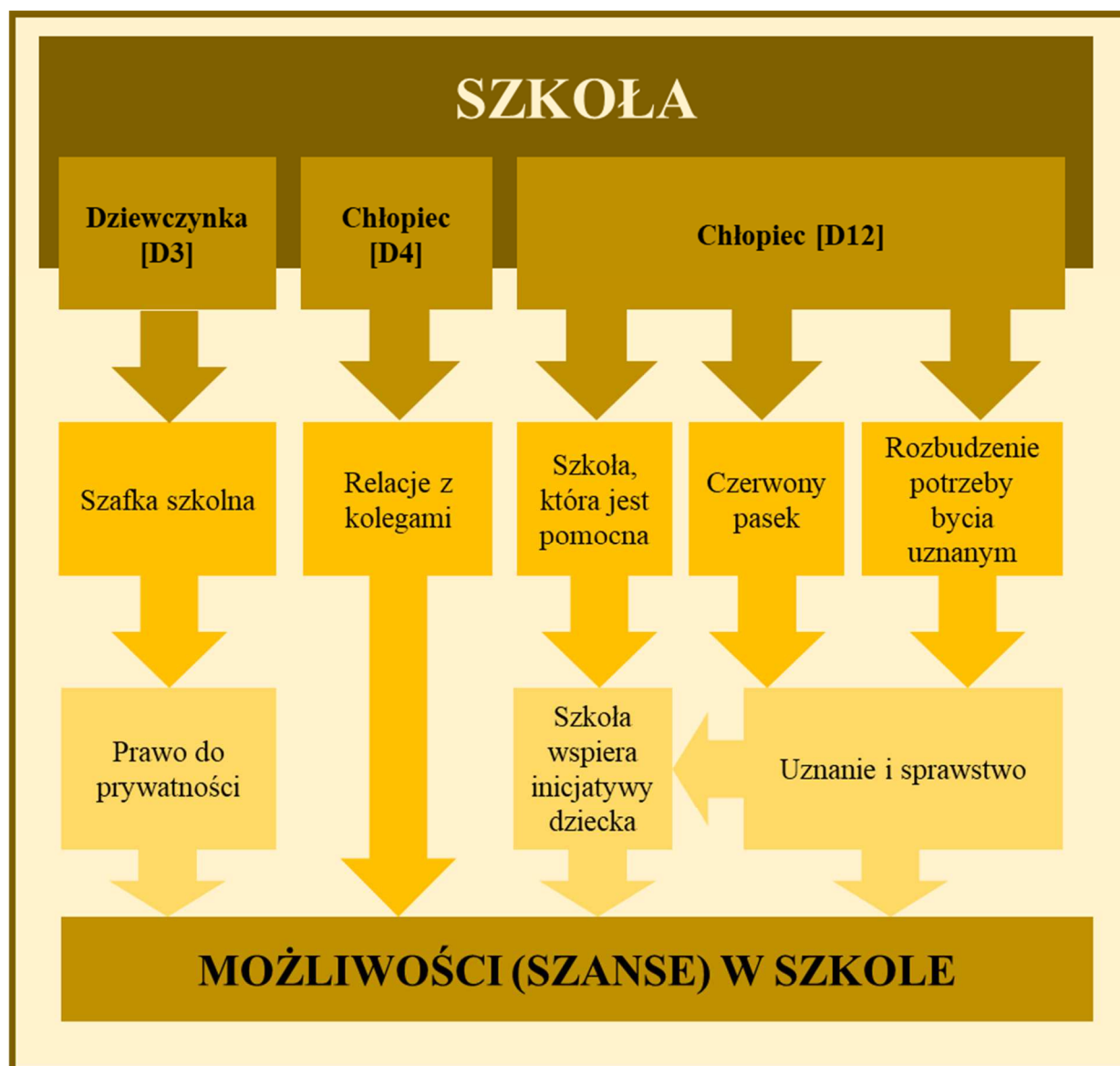
<p>Zagrożenia w szkole</p>	<p>Szkoła z zachepliwymi osobami</p>	<p>K. KP: Mówisz, że często trzeba uważać?</p> <p>[D12]: Tak, bardzo trzeba uważać na technice. Też zawsze robi tak, że jak ktoś jedno słowo powie to od razu cicho gada i czasami nikt go nie umi usłyszeć. A tak to wszyscy są tacy fajni tylko właśnie z tej techniki byśmy musieli mieć innego bo on bardzo jest surowy. Dużo osób o tym wie że ten [jest surowy- uzupeł. KKP], że ja właśnie go nie lubię na przykład troszkę, dużo osób oni o nim właśnie mówi, że jest za bardzo surowy. Że właśnie nie powinien tak dawać dużo minusowych punktów, bo czasami to naprawdę, no przesadza - dla mnie i dla mojej klasy. Więc, tak to szkoła fajna jest, no tylko. Dużo jest tam osób takich bardzo zachepliwych, jak zauważyłem.</p>	<p>- szkoła jest fajna, ale jest dużo zachepliwych osób, jak zauważa narrator</p>	<p>W szkole jest bardzo fajnie:</p> <ul style="list-style-type: none"> -jest blisko -jest fajna -fajni nauczyciele (dotrzymują słowa, umieją przekazać wiedzę, potrafią się przyczynić do sukcesu dziecka) Jest dla niego pomocna – wspiera inicjatywę ----- Postrzeganie szkoły w kontekście odległości od domu, nauczycieli i wspierania jego działań ----- W szkole jest dobrze: - ma dobre oceny ----- Indywidualne rozumienie tego, kiedy w szkole jest dobrze – kiedy ma dobre oceny? ----- W szkole jest fajnie, ale: - niektórzy nauczyciele są surowi - jest dużo zachepliwych osób
	<p>Szkoła z surowymi nauczycielami</p>	<p>Fajni, fajna szkoła, szkoła bardzo pomocna jest, jak dla mnie. Tylko niektórzy nauczyciele są właśnie tak bardzo, bardzo surowi, bardzo. Właśnie ta pani co miałem z nią mieć polski i ten z techniki więc. Oni są chyba nawet najgorsi bo oni bardzo, bardzo są surowi.</p>	<p>- niektórzy nauczyciele są właśnie tak bardzo surowi, bardzo</p> <ul style="list-style-type: none"> - surowi są pani z polskiego i pan z techniki - są najgorsi, bo najbardziej surowi 	<p>- jakie zachowania, składają się na definicję surowego nauczyciela – co robi surowy nauczyciel?</p>

Źródło: opracowanie własne

Następnie w nawiązaniu do pozostałych kodowanych wywiadów dokonywałam porównań oraz hierarchizacji prezentowanych kategorii dążąc do „pogrupowania tematów”, wykorzystując wcześniej skonstruowane „mapy kontekstowe” dla poszczególnych kategorii

(rys. 2), która „pokazuje w formie graficznej wzajemne relacje i powiązania międzyludzkie” (Pilch, Bauman, 2001b, s. 348).

Rys. 2. Mapa kontekstowa prezentująca hierarchizację kategorii wyłonionych z trzech wywiadów [D3], [D4] oraz [D12]



Źródło: opracowanie własne

Ostatnim etapem w prowadzonej analizie danych było osadzenie uzyskanych kategorii w ugruntowanych koncepcjach i teoriach, wzbogaconych o cytaty z wywiadów, argumentujące proces wyboru modeli teoretycznych i wniosków z badań (Smith, Flowers, Larkin, 2009), które przedstawiam w następnych rozdziałach.

Sam proces wyboru metody kodowania zgromadzonego materiału nie był łatwy – już w 2009 r. Johnny Saldaña⁶⁶, wyróżnia aż 29 różnych sposobów na zakodowanie materiału. Stale powstają także nowe, autorskie metody rozwijane przez badaczy (m. in. metoda *Krytyka – Narracja – Rozumienie – Zmiana* stworzona przez M. Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 25). Analiza zgromadzonego materiału wiązała się z przeciwiczeniem różnych strategii (m. in. konstruktywnej teorii ugruntowanej K. Charmaz), celem wyboru metody, nawiązującej do tematyki badawczej oraz osobistych preferencji.

Był to również etap pracy i czasochłonny – analiza materiału wraz z krótkimi przerwami trwała od października 2018 r. do czerwca 2020 r., a w ramach ręcznego procesu kodowania otrzymałam 432 strony tekstu (czcionka Times New Roman 12, interlinia:1,5). Niektóre fragmenty narracji dzieci w pracy stosuję wielokrotnie ze względu na wysokie nasycenie treścią ich wypowiedzi, a także możliwość rozwinięcia interpretacji zarówno wobec wymiarów kultury szkoły, jak i kultur nauczycieli.

⁶⁶ Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*; <https://psycnet.apa.org/record/2009-06064-000> [dostęp: 24.04.2021]

4.7. Słownik zastosowanych w pracy znaków i pojęć

Ze względu na umieszczenie w pracy dziecięcych cytatów postawiłam wyjaśnić używane przeze mnie skróty, graficzne znaki, wyróżnienia tekstu, a także zastosowaną terminologię, co przedstawiam w tabeli nr 5.

Tab. 5. Uwzględnione w transkrypcjach oznaczenia zawarte w dysertacji

Zastosowny skrót / znak / wyróżnienie	Znaczenie
[D1], [D2], [D3], itp	inicjały oznaczają dzieci-narratorów
[K. KP]	inicjały oznaczające badacza
<i>chodziłam na świetlicę</i>	zapis kursywą oznacza wypowiedzi narratorów lub badacza
musimy chodzić	pogrubienie tekstu podkreśla jego istotę, mające kluczowe znaczenie dla interpretacji
[ma dobry humor – uzupeł. K.KP]	uzupełnienie wypowiedzi przez badacza
[.]	dłuższa pauza
...	zamyślenie

Źródło: opracowanie własne

Dzieci, które wzięły udział w badaniach nazywam narratorami, rozmówcami, a także stosuję określenie „uczniowie” jednak ze względu na pojawiający się wątek „przygotowania dziecka do roli ucznia” w opisie totalnej kultury szkoły, termin ten jest przeze mnie rzadko używany. Pisząc o szkole, stosuję wymiennie pojęcie „instytucja edukacyjna”, natomiast w przypadku nauczycieli, używam takich wyrażen, jak: dorośli, pedagodzy (w odróżnieniu do pedagoga szkolnego), kadra pedagogiczna. W zamieszczonych dziecięcych cytatach zachowałam również oryginalne wypowiedzi dzieci z pojawiającymi się błędami stylistycznymi, interpunkcyjnymi czy też gramatycznymi.

Rozdział 5. Szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka – analiza i interpretacja materiału badawczego

Czy wreszcie my stwarzamy formę, czy ona nas stwarza?

*Wydaje się nam, że to my konstruujemy —
złudzenie, w równej mierze jesteśmy konstruowani
przez konstrukcję*

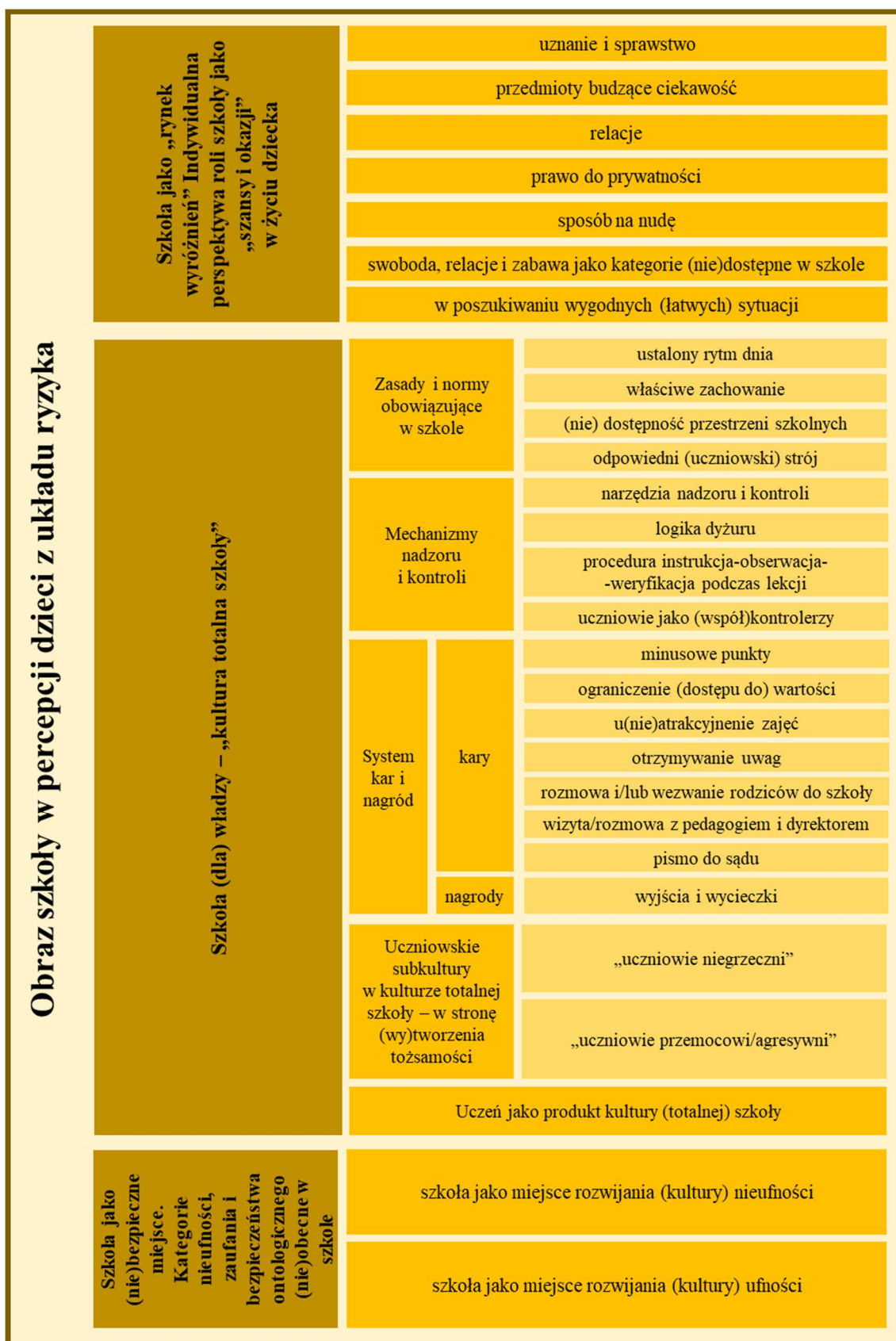
(Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*)

Złożoność zjawiska, wyłaniającego się z dziecięcych narracji, jakim jest kultura szkoły, analizowana i interpretowana za pomocą różnych teorii oraz narracji (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 79), a także „mozaikowość” badań jakościowych (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010) wchodzącą w relację z predyspozycjami i tożsamością badacza, konstruuja wspólnie twór, któremu nieustannie towarzyszy refleksja w działaniu (Usher, Bryant, Johnstone, 2011, s. 17). Odpowiedzi na postawione problemy badawcze postanowiłam zaprezentować, aby utrzymać spójność obrazu instytucji, w formie trzech głównych wątków, odnoszących się do szkoły jako „rynku wymian”, „kultury totalnej” oraz „kultury zaufania i nieufności, a także bezpieczeństwa ontologicznego”, dominujących w dziecięcych narracjach. Taka konstrukcja narracyjnych obrazów szkoły umożliwia pogłębienie wglądu w zachodzące wewnętrznie procesy, wskazuje na wielowymiarowość, dynamikę zachodzących zjawisk oraz świadczy o roli szkoły w życiu dziecka. Prezentacja wiedzy dziecka dotyczącej zasad, obowiązków i regulaminów stanowi część opisu związanego z wymiarami kultury szkolnej, natomiast zajmowane miejsca (pozycje) w szkole odnoszą się ukrytych założeń, przekonań kultury szkoły wobec dziecka oraz zachodzących procesów selekcji oraz reprodukcji kulturowej.

W rozdziale przyjęłam następujące przedstawienie trzech głównym wątków, tworzonych na podstawie kategorii oraz powiązań między nimi, które zawarłam na rys. 3. W podrozdziale pt. *Szkoła jako „rynek wyróżnień”. Indywidualna perspektywa roli szkoły jako „szansy i okazji” w życiu dziecka* prezentuję wyodrębnione kategorie analityczne, takie jak: **uznanie i sprawstwo, przedmioty budzące ciekawość, relacje, prawo do prywatności, sposób na nudę, swoboda, relacje i zabawa jako kategorie (nie)dostępne w szkole, w poszukiwaniu wygodnych (łatwych) sytuacji.** W kolejnym podrozdziale pt. *Szkoła (dla) władzy – „kultura totalna szkoły”* koncentruję się na pięciu zagadnieniach: zasady i normy obowiązujące w szkole, mechanizmy nadzoru i kontroli, system kar i nagród, uczniowskie subkultury

w kulturze totalnej szkoły – w stronę (wy)tworzenia tożsamości, uczeń jako produkt kultury (totalnej) szkoły. Następnie rozwijam je przez opis tematów podstawowych, do których m. in. w przypadku zasad i norm należą: *ustalony rytm dnia, właściwe zachowanie, (nie)dostępność przestrzeni szkolnych, odpowiedni (uczniowski) strój*. Podrozdział pt. *Szkoła jako (nie)bezpieczne miejsce Kategorie nieufności, zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego (nie)obecne w szkole* zawiera opis dwóch wątków głównych, odnoszących się do: *szkoły jako miejsca rozwijania (kultury) nieufności* oraz *szkoły jako miejsca rozwijania (kultury) ufności*.

Rys. 3. Układ wątków tematycznych prezentowanych w rozdziale 5



Źródło: opracowanie własne

5.1. Szkoła jako „rynek wyróżnień”. Indywidualna perspektywa roli szkoły jako „szansy i okazji” w życiu dziecka?

Językowa konstrukcja rzeczywistości, uzyskana przez dzieci z układu ryzyka w wyniku wywiadów narracyjnych, pozwoliła mi na wgląd w dziecięcy sposób pojmowania otaczającej ich rzeczywistości szkolnej. Narracja jako naturalna i powszechna droga do zrozumienia świata, myślenia o nim i rekonstruowania wiedzy (Neisser, 1967; Bruner 1986), odzwierciedlana w formie dziecięcych opowieści o szkole oraz nauczycielach, stanowiła szansę na dostrzeżenie, zrozumienie i interpretację wytwarzanych przez nie znaczeń. Pobudzenie aktywności poznawczej dzieci doprowadziło do wyodrębnienia interesujących kategorii związanych z wymiarami kultury szkoły oraz organizacją sposobów myślenia i przeżywania umożliwiających dostrzeżenie wartości szkoły cenionych przez uczniów.

W uzyskanym materiale badawczym wyodrębniłam oraz usystematyzowałam kategorie odnoszące się do akcentowanych przez dzieci wypowiedzi według ważnych dla nich szkolnych wartości (możliwości) (*uznanie i sprawstwo, przedmioty budzące ciekawość, relacje, prawo do prywatności, sposób na nudę, swoboda, relacje i zabawa jako kategorie (nie)dostępne w szkole, w poszukiwaniu wygodnych (łatwych) sytuacji*), które łączyły się z komponentem emocjonalnym (pozytywne i negatywne emocje związane ze szkołą). Zabarwienie emocjonalne (nie)przejawiane w narracjach może dotyczyć motywacji jednostki do rozpoczęcia lub wstrzymania czy też zakończenia działań, jej samopoczucia, zmiany przekonań czy też sposobów rejestrowania doświadczeń (Przybylska, 2019, s. 82).

Deklaracje lubienia/nielubienia szkoły/chodzenia do szkoły pojawiają się w siedmiu dziecięcych narracjach w relacji do pytania badawczego dotyczącego szkoły i nauczycieli. Pozytywne konotacje z instytucją edukacyjną łączą się z „bezwarunkowością sympatii” do szkoły, jak w przypadku następującego stwierdzenia, w którym dziewczynka podkreśla swoje zaangażowanie w uczęszczanie do szkoły, bez wskazania na konkretnego jej wymiaru:
[D1]: *Lubię chodzić, do szkoły, ja nawet nie opuszczam dnia. Tak od początku roku szkolnego, co chwilę chodzę do szkoły.*

W kolejnych fragmentach pojawia się wyodrębnienie powodów, dla których dzieci lubią chodzić do szkoły dotyczące przedmiotów, spostrzeganych jako ciekawe lub fajne:
[D5]: *Lubię chodzić do szkoły. Tam na przykład, angielski mnie ciekawi, język polski, matematyka, muzyka, plastyka, wuef;*

[D10]: *Lubię chodzić do szkoły. Bo fajna jest plastyka, muzyka, wuef, matematyka, polski, technika.*

W wypowiedziach dzieci pojawia się także „warunkowa sympatia” do szkoły związana z otrzymaniem przez dziewczynkę szafki szkolnej oraz możliwością późniejszego przyjscia na zajęcia:

[D3]: *Lubię chodzić do szkoły, odkąd pojawiły się szafki;*

[D6]: *No lubię chodzić do szkoły czasami. Lubię w poniedziałki chodzić, bo mam na późniejszą godzinę, a tak, to mi się nie chce wstawać.*

Pozytywne emocje uwzględnione w dziecięcych narracjach wskazują na okazywaną przez narratorów sympatię do szkoły, która zostaje odzwierciedlana jako efekt ich działań (*Lubię chodzić, do szkoły, ja nawet nie opuszczam dnia*), źródło (przyczynę) aktywności (szafki, określone zajęcia), a także wysiłek związany z ograniczeniem własnej wygody (wczesne wstawianie). Stanowią również identyfikację ich wartości, które odnajdują w codzienności szkolnej, a także stają się przyczynkiem do określenia ich (nieświadomych) potrzeb.

Charakter przeżywanych emocji wydaje się być bardzo dynamiczny, intensywny oraz akcentuje istnienie „symbolicznej wymiany”. Dziecko jest emocjonalnie zaangażowane w szkołę, w której dostrzega sposobność otrzymania ważnej dla niego wartości, co wiąże się z podjęciem aktywności uczęszczania do instytucji czy też stanowi o przejawie innego zaangażowania rozwiniętego w dalszej części rozdziału.

Pozostali narratorzy w swoich wypowiedziach akcentują także stały lub czasowy brak sympatii wobec szkoły/chodzenia do szkoły. W narracji dzieci można dostrzec ograniczenia, które szkoła wprowadza w ich życie związane, w przypadku chłopca, z niemożnością dokonania wyboru pomiędzy szkołą (w której jest nudno) a domem rodzinnym:

[D2]: *Wolałbym siedzieć w domu [niż być w szkole – uzupeł. K.KP]; (...) Tak tam jest nudno.*

W drugim przypadku dziewczynka podkreśla, że szkoła ogranicza jej wygodę, która dotyczy snu:

[D7]: *Nie za bardzo lubię tam chodzić. Nie chce mi się wstawać rano.*

Ciekawą relację ze szkołą odnajduję w narracji chłopca, który informuje o negatywnych emocjach związanych z chodzeniem do szkoły jednak świadomie akcentuje jej oddziaływanie na zmianę jego postawy:

[D4]: *(...) No, nie za bardzo lubię chodzić do szkoły, ale jednak ta szkoła ma na mnie taki wpływ, że czasami chce mi się iść do tej szkoły i po prostu.*

Wypowiedź dziecka cechuje znaczna dojrzałość: narrator ma wiedzę na temat istnienia wpływu instytucji i dostrzega jego siłę w odniesieniu do własnej osoby. Podobny wydzźwięk zawiera wypowiedź kolejnego dziecka, która nie zostaje jednak poszerzona o refleksję związaną z interakcją pomiędzy nim a szkołą:

[D11]: *Tak średnio mi się chce chodzić do szkoły, nie chce się iść, ale pójdę.*

Emocjonalne relacje z instytucją wydają się znowu korespondować z procesem wymiany: dzieci poszukują „okazji” do tego, aby doświadczać przyjemnych uczuć, co może wiązać się z procesami zmiany instytucji:

[D9]: *Na początku chodziłem do trzeciej klasy w D., potem do czwartej do SMS-u [SMS – Szkoła Mistrzostwa Sportowego – uzupeł. K.KP], potem się przepisałem na czwartą „a” do szkoły D. Bo mi tam nie było wygodnie w SMS-ie.*

Wydaje się, że szkoła, która spełnia oczekiwania dziecka pozwala mu (nie)świadomie na gromadzenie doświadczeń, zachowań, emocji, które umożliwiają tworzenie indywidualnych systemów wartości i wskazują na to co jest dla niego (nie)wartościowe.

Próby dokonywania (jednoznacznej) charakterystyki szkoły są trudne, czasem w wytwarzaniu znaczeń dzieci zwracają uwagę na ocenę innych, finalnie jednak konstruują własne opinie: *Zawsze miałam problemy ze szkołą, ale tam akurat tak mówili, że jest taka zła, że nauczyciele i ten. Ale wydaje mi się, że jest okej* [D8], czy też starają się poznawczo oddzielać poszczególne jej wymiary: (...) *No i jest tam bardzo fajnie [w szkole – uzupeł. K.KP] tylko niektórzy nauczyciele są tacy bardzo, bardzo, tem, taki no mocni w tych słowach (...)* [D12].

Konstruowany przez dziecięce narracje obraz (emocjonalny) szkoły to interpretacja modelu doświadczanego przez nich świata. Emocje w rozumieniu J. P. Sartre’a, traktują nie tyle o doznaniu, co są przejawem (indywidualnych) aktów świadomości, pozwalających na twórcze wprowadzanie zmian w otoczeniu (Sartre, 2006, s. 56, 78), a także wskazują na relacyjność (Saarni, 2005, s. 408). Różnice w wytwarzaniu znaczeń wobec szkoły, korespondujące z bardziej lub mniej sprecyzowanymi związkami poznawczymi, emocjonalnymi z instytucją, wyartykułowane własne punkty widzenia mogą świadczyć o indywidualności i wielowymiarowości jej przeżywania oraz postrzegania. Akcentowanie behawioralnego, emocjonalnego oraz poznawczego wymiaru „symbolicznych wymian”, które odnoszą się do (nie)uzyskiwania określonych wartości przez rozmówców, można lepiej zrozumieć poprzez umieszczenie narracji w koncepcji „poła i habitusu” P. Bourdieu, którą również posługiwał się J. S. Bruner (2006).

Kultura zarówno u J. S. Brunera, jak i P. Bourdieu jest dynamiczna, odnosi się do podejmowanych działań, wyboru strategii postępowania (praktyki), nie reprezentuje ścisłego systemu (Bourdieu, 2008, s. 74; Bruner, 2006, s. 31). Takie myślenie o pojęciu znajduje swoje egzemplifikacje w samym procesie wytwarzania znaczeń, które są nieustannie negocjowane w narracji (J. S. Bruner) czy odnajdywaniu się w „logice pola” (P. Bourdieu) poprzez „habitus” jednostki. Bourdiańskie „pole” jest pełne symbolicznych znaczeń – to kulturowa przestrzeń, charakteryzująca się określonymi zasadami, które są wykorzystywane (nierzadko nieświadomie) przez „habitus”, rozumiany jako predyspozycje do spostrzegania otaczającego jednostkę świata oraz działania. To „ustrukturyzowane struktury” (Bourdieu, 2008, ss. 73-74), powstające w wyniku przeszłych wydarzeń, doświadczeń i praktyk (wychowanie, edukacja), odzwierciedlanych w teraźniejszym funkcjonowaniu (Maton, 2014, s. 50). „Praxis”, o którym wspomina J. S. Bruner, nawiązując oraz dopełniając koncepcję P. Bourdieu o związku kultury z umysłem jest wynikiem relacji „habitusu” i posiadanej pozycji („kapitału”) w symbolicznym „polu” (Bruner, 2006, ss. 116, 117). Podejmowane strategie działania realizowane w „polach” nie wynikają stricte z „habitusu”, ale stanowią efekt korelacji pomiędzy nim a aktualną sytuacją jednostki w „polu” (Maton, 2014, s. 51). Uświadomienie charakteru podejmowanych działań (praktyk) i ich celu stanowi m. in. szansę do ukazania innym wyobrażeń na temat świata i jednostki, co może przyczynić się do wygaszenia reprodukcji kulturowej (Bruner, 2006, s. 117). Analiza praktyk nie jest jednak możliwa bez szerszego kontekstu, o którym stanowi właśnie „habitus”, pozostający w sprężeniu zwrotnym do charakteru „pola”. Można stwierdzić, iż „habitus” umożliwia implikacje określonych praktyk w „polu”, z drugiej strony „pole” również ulega ewolucji (Bourdieu, 1993, s. 46). Posługując się psychokulturową koncepcją, kultura jednostki jest obecna w sposobach definiowania otaczającej ją rzeczywistości (reprezentujących „habitus”) i negocjowana w nawiązaniu do spotkań w określonych kulturowych kontekstach („polach” i „habitusach” innych). „Habitus” to: sposób myślenia, działania, odczuwania, bycia, osadzony w kulturze⁶⁷ (Maton, 2014, ss. 51-52) oraz odzwierciedlenie związków pomiędzy tym, co społeczne a indywidualne (Bourdieu, Wacquant, 1992, s. 127). Przedstawioną dychotomię również opisuje J. S. Bruner, akcentując istnienie w edukacji konfliktów związanych z następującymi dylematami (antynomiami): rozwój

⁶⁷ P. Bourdieu twierdzi, iż poszczególne grupy społeczne rozwijają w społeczeństwie pewne osobliwości kulturowe, różniące się wzajemnie kulturami (por. Bourdieu, 1990). J. S. Bruner, niejako uzupełnia koncepcję zwracając uwagę na to, iż działania jednostki są „umocowane” w kulturze, do której przynależy (Bruner, 2006, s. 212).

jednostki vs reprodukcja kultury; rozwijanie talentu jednostki (wrodzonych predyspozycji, wiedzy) vs tworzenie okazji do opanowania kulturowych narzędzi; wiedza lokalna (prywatna) vs wiedza uniwersalna (Bruner, 2006, ss. 100-103). Każdy uczestnik „pola” dokonuje dynamicznego, indywidualnego rozpoznania „logiki pola” poprzez „habitus” (dyspozycję do postrzegania rzeczywistości i działania, „osadzone” w kulturze), który może „pasować” lub „nie” do „logiki pola”.

Instytucja edukacyjna jako metaforyczne „pole”, która charakteryzuje się obiektywnością (jest takie samo dla wszystkich zaangażowanych uczestników) (Mikiewicz, 2017), równocześnie jednak, określając sposoby funkcjonowania stanowi miejsce różnorodnych działań (praktyk) uczniów i nauczycieli oraz rodziców ze względu na różnice w ich dyspozycjach do postrzegania rzeczywistości oraz aktywności („habitus”). Ponadto szkoła rozumiana w perspektywie „pola” jest areną gry o odmiennie definiowane („illusio”) przez poszczególne jednostki nagrody/korzyści/przywileje („kapitały”). Parafrazując, kultura szkoły („pole”) jest dla wszystkich jej uczestników jednorodna, a odnajdywanie się w niej i odczytywanie determinowane jest kulturą uczniów, i nauczycieli, (nie)będących wyposażonymi w określone narzędzie kulturowe.

Instytucja szkolna, istniejąc w kulturze, nadaje poszczególnym jej uczestnikom określone zadania i funkcje, a także informuje (bardziej lub mniej jawnie) o przysługującym im wartościom: szacunku oraz pozycji (statusie) (Bruner, 2006, s. 50). Jednostka (dziecko) wytwarza znaczenia w odpowiedzi na spotkanie z otaczającym ją światem, sytuowanym w określonych kulturowych kontekstach celem uzyskania (z)rozumienia ich sensu. Lokowanie znaczeń w kulturze umożliwia ich negocjowanie i komunikowanie, a same stanowią bazę do prowadzenia wymian kulturowych (2006, s. 16). Edukacja w kulturowym świecie szkoły, „dostarcza umiejętności, sposobów myślenia, przeżywania i wyrażania się” (2006, s. 45), które uczeń może wymienić na określone dobra. Szkoła natomiast w psychokulturowym podejściu jest postrzegana jako „rynek wyróżnień” (2006, s. 49, 116), który nawiązując do koncepcji habitusu P. Bourdieu, stanowi źródłem wymiany symbolicznych kapitałów na uznane przez dzieci, nauczycieli wartości, potrzeby, pozycje społeczne. Kapitały odnoszą się do pewnych szans, sposobności, które pozwalają również na zdobycie sukcesu i przygotowują do funkcjonowania w dorosłym życiu (Bourdieu, 2002, ss. 17-24). W psychokulturowej koncepcji edukacji J. S. Bruner zauważa, iż wymiana symbolicznych kapitałów na „kulturowym rynku szkoły” jest możliwa poprzez talent, rozumiany jako umiejętne opanowanie „kulturowego zestawu narzędzi” (także wrodzone predyspozycje), a także okazje, w których jednostka będzie

posiadała warunki do rozwijania sposobów myślenia i umiejętności („wyposażania w kapitały”), które finalnie zamieni na wyróżnione przywileje (Bruner, 2006, s. 46). Oczywiście każda szkoła, dysponując „kulturowym rynkiem wyróżnień” określa również własne kategorie wartości (często niewyartykułowane), które chce rozwinąć u dzieci. Oferowane okazje przez kulturę szkoły będą nieraz oscylować pomiędzy tym, co potrzebuje dziecko a tym, co jest wymagane przez kulturę (społeczeństwo) w ogóle (2006, s. 47).

Odczytując powyższe teorie wobec szkoły, która stanowi rządzące się swoimi (kulturowymi) zasadami „pole” (czy też „rynek wyróżnień”) interesujące jest zbadanie, jak postrzegają/definiują je zaangażowane (również emocjonalnie) w nią dzieci.

5.1.1. Uznanie i sprawstwo

Podczas wywiadu dziesięcioletni chłopiec [D12], konstruując znaczenia na temat szkoły koncentruje się na aspekcie jej „fajności”, wskazując również na problematyczność jednowymiarowego ujęcia. Szkoła jest „fajna” w określonych płaszczyznach – w odniesieniu do: również „fajnych” nauczycieli, otrzymywanego wsparcia (pomocy) w podejmowanych przez niego inicjatywach oraz bliskiej odległości od domu. W instytucji edukacyjnej jednak istnieją „zaczepliwe osoby” i „surowi” oraz „niewiedzący” nauczyciele, którzy niejako utrudniają definiowanie szkoły:

[D12]: (...) *bardzo fajnie tylko niektórzy nauczyciele są tacy bardzo, bardzo, tem, taki no mocni w tych słowach że na przykład: nie wiem, napiszesz się na lekcji i od razu masz minus punkt [otrzymanie minusowych punktów – uzupeł. K.KP] na przykład. Czyli, że są surowi, ooo! (...); Więc, tak to szkoła fajna jest, no tylko. Dużo jest tam osób takich bardzo zaczepliwych, jak zauważyłem, (...); Albo nie wiem, też jak mieliśmy, tą panią taką, moją wychowawczyni w czwartej klasie, to też pomagała nam przy takiej zbiórce bo my całą rodziną mieliśmy taką zbiórkę na tego K. (...) Fajni, fajna szkoła, szkoła bardzo pomocna jest, jak dla mnie (...); A tak to, no fajna szkoła. Fajne, fajni nauczyciele tam są. Tylko też właśnie czasami oni nawet nie wiedzą, co gadają (...). A tak to, fajna szkoła jest. Nam bardzo blisko więc.*

Można stwierdzić, iż „habitus” dziecka określa, które aspekty kultury szkoły są dla niego istotne z pozycji osiągniętych korzyści oraz strat. Przede wszystkim szkoła na podstawie wypowiedzi dziecka jest dla niego źródłem możliwości: „fajni nauczyciele”, którzy w kolejnych fragmentach wypowiedzi okazują się być wiarygodni (dotrzymują słowa), potrafią przekazać wiedzę, a także angażować się w jego pomysły:

[D12]: (...) *A teraz też mamy taką fajną panią z polskiego no bo na przykład ona jak coś powie no to ona, to dotrzyma tego słowa. Ona jeszcze sobie to zapisuje w zeszytach, żeby tego na pewno nie zapomnieć (...);*

[K.KP]: *Ale fajnie prowadziła (...) to znaczy?*

[D12]: *Tak wszystko dobrze tłumaczyła. Przez tą właśnie nauczycielkę dużo umiem teraz polskiego i też przez nią praktycznie miałem pasek, bo tak to zawsze miałem trójki i dwójki na koniec roku z tego polskiego, jak się nie mylę.*

Przyczyniają się do osiągnięcia przez dziecko wyróżnienia (uznania) w postaci świadectwa z czerwonym paskiem. Szkoła za pośrednictwem nauczycieli umożliwia mu budowanie sprawczości, pojmowanej jako udzielenie pomocy w towarzyszeniu uczniowi w jego zaangażowaniu społecznemu na rzecz niepełnosprawnego dziecka:

[D12]: (...) *Bo tam ja z koleżanką ogłosiłem to potem [zbieranie korków dla chłopca – uzupeł. K. KP], no to się tak rozniosło po całej szkole praktycznie, jak pani robiła tak że jak miała korki to rozdawała po klika na osobę no to zawsze praktycznie się pytała czy dla kogoś, czy do tego K. A potem właśnie miał K. urodziny to jego taki ulubiony Fighter to jest właśnie D., mój brat, też poszedł tam dostał od D. taką koszulkę z jego napisem Ja tam też byłem, a tak to K. fajny jest, no niepełnosprawny ale fajny. Bardzo śmieszny jest. Ale i fajny. Fajni, fajna szkoła, szkoła bardzo pomocna jest, jak dla mnie.*

W szkole dziecko upatruje szansę na zdefiniowanie siebie jako ucznia, wyróżniającego się na tle klasy w nawiązaniu do zdobytych ocen, jak i wzorowego zachowania:

[D12]: (...) *miałem pasek nawet. Czerwony. I na razie to chyba miałem same wzorowe zachowania. Chyba w pierwszej klasie tylko miałem piątkę z zachowania.*

Posługując się terminologią wprowadzoną przez P. Bourdieu szkoła stanowi „pole⁶⁸” – przestrzeń do toczącej się pomiędzy aktorami – nauczycielami, uczniami, dyrekcją – gry, w której wszyscy dążą do zdobycia określonych korzyści, szans, możliwości (Bourdieu, Wacquant, 2001, ss. 77-78). Odnalezienie się w „polach”, które cechują się obiektywnością i ściśle wyznaczają ramy działania, wynika z posiadanego przez jednostkę repertuaru do postrzegania rzeczywistości, a także zdolności do podejmowanych aktywności, co składa się na pojęcie „habitusu”. Od niego zależy rozpoznanie, jak działa „pole” („logika pola”), co finalnie przekłada się na podejmowaną aktywność (por. Mikiewicz, 2019, s. 149).

⁶⁸ P. Bourdieu w książce *Language and Symbolic Power* na określenie „pola” stosuje zamiennie również pojęcie „rynku” (stąd również na początku dygresja o szkole jako „rynku wyróżnień”) (Bourdieu, 1991, s. 14).

Chłopiec ma świadomość tego, co jest dla niego ważne, potrzebne oraz posiada wiedzę na temat tego jakie osoby („fajni nauczyciele”, „surowi nauczyciele”, „zaczepliwe osoby”) u(nie)możliwiają ich osiągnięcie („rozpoznanie pola”). Potrafi identyfikować własne zasoby, którymi są: możliwość uczenia się, angażowanie społeczne w życie szkoły oraz klasy (pomoc niepełnosprawnemu chłopcu, pełnienie roli przewodniczącego): (...) *Ale na przykład, bo ja od czwartej do piątej klasy ciągle jestem przewodniczącym (...); (...) A tak od czwartej klasy to nadal mam najwięcej głosów na przewodniczącego. Już w tamtej klasie i w tej miałem przewodniczącego*), stanowiące o jego symbolicznym kapitale. Sprawowanie funkcji przewodniczącego dotyczy także realizacji obowiązków związanych z braniem (obowiązkowego) udziału w występie, co chłopiec rozumie jako bycie bliżej nauczyciela i spełniania roli jego pomocnika:

[D12]: (...) *w naszej czwartej klasie to wiem, że ja obowiązkowo tak jakbym musiałem uczestniczyć w takim występie, który my robiliśmy, nasza klasa. Wtedy właśnie musiałem obowiązkowo, bo byłem jakby takim pani pomocnikiem (...).*

W analizie danego fragmentu pojawia się pytanie o uzyskane korzyści zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela (możliwie pozyskanie osoby do odegrania głównej roli), którzy zgodnie z teorią P. Bourdieu wzięli udział w metaforycznej grze z przekonaniem na temat tego, jak należy się zachować, co robić („illusio”). Wystąpienie w danej konwencji pozwoliło uczniowi (skorzystanie z kapitału bycia przewodniczącym) na ponowne⁶⁹ osiągnięcie uznania społecznego, co odzwierciedla się w uzyskaniu wiedzy na temat bycia najważniejszą osobą na przedstawieniu (prestż) oraz zaakcentowaniu pozytywnych emocji wobec wyróżnienia:

[D12]: *Na tym występie, podstawowym takim, musiałem tam być bo wtedy robiliśmy tam, już nie pamiętam, ale chyba byłem jakimś Jaśkiem chyba, coś takiego właśnie temu ja musiałem tam być. Ja byłem tam najważniejszy, najważniejszą osobą; (...) I tak to, fajnie się czułem, bo taki wyróżniony byłem, że ja musiałem tam, a nie mogłem, musiałem tam być (...).*

Dzięki uznaniu (uzyskaniu statusu „najważniejszej osoby”) dziecko stara się odnaleźć swoje miejsce obok innych uczniów oraz w przestrzeni szkoły (por. Hegel, 1963). Ilustruje to również fragment, w którym chłopiec, nawiązując do pełnionej przez siebie funkcji przewodniczącego, przedstawia swoje obowiązki:

⁶⁹ Za uznanie społecznie również w ramach interpretacji zgromadzonego materiału uznaję uzyskanie świadectwa z czerwonym paskiem.

[D12]: *A tak to na razie nie mam za dużo takich [obowiązków – uzupeł. K. KP] tylko też np. muszę: ktoś np. się nie ustawi to muszę go upomnieć, tak jakbym był np. nauczycielem też takim troszkę tylko nie [tak – uzupeł. K.KP] na lekcjach np. na wuefie np. jak kto to się nie ustawił no to mówię: Ustaw się i albo się ustawi albo nie. Ale zazwyczaj te ataki... ja nie mówię, bo to są moi koledzy chyba, że już tak serio przesadzają, to już mówię uspokój się. A ja właśnie teraz nie pamiętam, ale ja mogę zrobić tak, że może komuś nauczycielowi powiedzieć mojemu wychowawcy, że ma mu wpisać punkty za to, że na przykład wygłupia się ciągle na lekcjach. Właśnie mogłem tak robić.*

Dziecko w swoich kompetencjach posiada możliwość udzielania upomnień uczniom, którzy nie przestrzegają określonych przez szkołę zasad. W swojej narracji utożsamia się z nauczycielem w aspekcie wykonywania zadań na rzecz dyscyplinowania, którego też może poprosić o wsparcie w danym zakresie. Na podstawie wypowiedzi zauważam, iż podejmowane działania są samodzielnie inicjowane i kończone przez dziecko, co wymaga od niego określonych umiejętności oraz wiedzy. Fragment narracji można odnieść do kategorii sprawstwa jako ważnego aspektu osobowości wyróżnionej przez J. S. Brunera w aspekcie psychokulturowego podejścia do edukacji, akcentującego wzajemność relacji pomiędzy naturą, kulturą a edukacją (por. Bruner, 2006, ss. 29-69). Szkoła jego zdaniem jest przestrzenią, w której dziecko doświadcza kryteriów sprawczości rozumianych poprzez porażkę i sukces. Egzemplifikują się one w sytuacjach osądzania zachowania ucznia, który w sposób charakterystyczny dla siebie reaguje poprzez przyjęcie oceny. W narracji chłopca jego poczucie sprawczości jest oceniane w wyniku doświadczenia skuteczności osiągnięcia zamierzonych celów:

[D12]: (...) *A tak to na razie... najgorsze jest to, że my jeszcze ani jednej wycieczki nie mieliśmy jeszcze przez trzy miesiące (...) Ale właśnie, muszę pogadać z moim zastępcą, czy nie zaproponować pani jakiejś wycieczki, bo też mogę proponować. I jak się zgodzi no to wtedy możemy: nie, iść i jechać. Już nie raz tak było, że na przykład zimą nie mieliśmy lodowiska to zaproponowałem z moim przyjacielem, właśnie wyjście na lodowisko, nie wiem w wtorek na przykład i pani się wtedy zgodziła i we wtorek poszliśmy.*

Brak wyjazdów, który dla chłopca jest znacząco uciążliwy, stanowi okazję do przypomnienia sobie o doświadczeniu własnej skuteczności, odniesieniu sukcesu związanego z wyjściem na lodowisko. Przekonanie o sprawczości sprawia, iż chłopiec samodzielnie poszukuje rozwiązań dla sytuacji dla niego pożądanых, wymieniając kolejny raz posiadany kapitał (sprawczość) na uznaną przez niego wartość, w tym przypadku wycieczkę. Poprzez

nabytą wiedzę o własnym działaniu i umiejętnościach ma możliwość ponownej ich aplikacji w przyszłości. Szkoła stanowi okazję do definiowania siebie, zdobywania umiejętności i identyfikowanie wartości, do których poprzez „wymianę” dziecko dąży. Ilustruje to również nawiązanie kolejny raz do podkreślenia związku pomiędzy ocenami a samopoczuciem w szkole:

[D12]: *Na razie dobre oceny, bo na razie to nie mam ani jednej jedynki. Chyba jedną dwójkę mam właśnie. Więc dobrze jest na razie. Na razie mi wychodzi chyba tak z czwórka z zachowania jak się nie myślę. Tak to praktycznie ja też jak np. pani potrzebuje papier to ja zazwyczaj tak kupowałem albo taki kolega, który już nie chodzi do nas, tylko do jednej klasy, bo byliśmy rozdzielani. A tak, to dobrze jest.*

„Rozpoznanie pola” wiąże się z identyfikacją osób utrudniających mu zdobycie określonych zasobów, które może wykorzystywać i wymieniać na zyski (pewne dobra przynoszące nie tylko przewagę, ale i stanowiące same sobie o wartości). Dziecko spostrzega, że „surowi nauczyciele”⁷⁰ stanowią część jego szkolnej rzeczywistości i ich zachowania przyczyniają się do zmniejszania szans na budowanie kapitałów. W poniższych fragmentach uczeń dokonuje charakterystyki „surowych nauczycieli”:

[D12]: (...) *Z techniki bardzo nie lubię [pana – uzupeł. K. KP] bo bardzo jest surowy właśnie. Co się nie zrobi to jest minus punkt(...); (...) A u tego, tego z techniki to jak siedziałam właśnie z takimi niegrzecznym bardzo, to jak mówię mu uspokój się to zamiast mu dawać punkty to mi dawał. Ale na szczęście nie wpisał bo na końcu lekcję powiedziałam że ja po prostu chciałam go uczyć i już mi nie dał tych punktów. A tak to bym miał z 11 punktów ujemnych przez kolegę, już do teraz z nim nie siedzę (...);*

Z wuefu mamy pana który, właśnie... On bardzo jest też surowy bo on zawsze nawet nie ustawimy się, ale tak po pięciu minutach. No to od razu mamy 20 minut biegu po całej sali; Właśnie tak dziwnie [czułem – uzupeł. K.KP], bo to dla mnie już też niesprawiedliwe, bo żeby na przykład dostać punkty za to się balonem odbija? Tego już nie rozumiałem chyba najbardziej u tej pani.

Jego wypowiedź wskazuje, iż surowość nauczyciela pozostaje w relacji z oceną zachowania uczniów przez wpisywanie ujemnych punktów za: jakiekolwiek działanie na lekcjach techniki, brak podporządkowania się na lekcji wychowania fizycznego oraz zabawę

⁷⁰ Zagadnienia związane z typologią nauczycieli rozwijam w rozdziale pt. *Nauczyciele w percepcji dzieci z układu ryzyka - analiza i interpretacja materiału badawczego.*

(„odbijanie balonem”). Surowość wiąże się z kontrolowaniem aktywności dzieci, które w ocenie nauczycieli wymagają wygaszenia poprzez zastosowanie konsekwencji/kary. Definiowana przez ucznia kategoria łączy się, w przypadku otrzymania minusowych punktów za „odbijanie balonu”, z brakiem zrozumienia. Uczeń wytwarza znaczenia związane z niesprawiedliwym działaniem nauczyciela, jednak zostaje pozostawiony bez możliwości jego negocjacji – nie rozumie jego intencji, identyfikując u siebie „poczucie dziwności”. Można stwierdzić, iż surowi nauczyciele stanowią dla dziecka zagrożenie wobec potrzeby zdobywania przez niego „wyróżników” na szkolnym rynku, które niejako pozostają w sprzeczności z ich interesami (definicją nagrody). Przyczyniają się do tego również „niegrzeczni”, „gadający uczniowie” w klasie:

[D12]: *Mamy takiego kolegę, który bardzo, bardzo niszczy lekcje, bo nie wiem. On się kłóci z nauczycielami, przeklina do nauczycieli. Tak szczerze no to tam właśnie te lekcje tak nam przerywa (...)*

[K.KP]: *Przerywa Wam lekcję co to znaczy?*

[D12]: *Że tracimy lekcję. Że nie nieraz się kłóci z nauczycielem, że nauczyciel mu każe iść do tej ławki, a on nie pójdzie bo tu się, fajnie czuje czy coś (...) Lekcje nam, no nie mamy lekcji przez niego tak, szczerze nawet niektórych.*

Stanowią oni, obok rozmówcy i nauczycieli, kolejnych graczy, którzy na podstawie własnych predyspozycji do tworzenia reprezentacji świata oraz działania, czyli habitusu i przekonań na temat toczącej się, gry definiują nagrodę. „Habitus” pomaga w rozumieniu podejmowanych przez jednostki metod działań, a także postaw wobec definiowania pola i zrozumienia własnej w nim pozycji (Zalewska-Bujak, 2017, s. 60). Najczęściej gracze (uczniowie, nauczyciele) grają o kapitały umożliwiające im osiągnięcie takich wartości jak władza, wpływ, pozycja w polu (2017, s. 59). Dla ucznia ważny jest kontekst uczenia się – warunki, w których ma sposobność do przyswajania wiedzy (rodzaj kapitału kulturowego) a także umiejętności „fajnych nauczycieli” związane ze zdolnością do uczenia, co umożliwia dziecku zrozumienie i przyswojenie wiedzy (kapitał kulturowy):

[D12]: (...) *On [dyrektor – uzupeł. K. KP] bardzo dobrze uczy też. Bo już mieliśmy z nim też to bardzo, bardzo dużo się nauczyłem w z tej lekcji. (...) On tak, on dużo w temacie. On tak, w jeden dzień może długi temat skończyć, wątek. On to tak tłumaczy, że nie jakieś długie zdania, ale on tak małymi, ale ze zrozumieniem, bardzo. Tak bardzo się to rozumie;*

Nasza wychowawczyni była w czwartej klasie katechetką, to ona bardzo dobrze uczyła właśnie. Nam bardzo poświęcała dla nas czasu (...) Ona nas nawet ktoś powiedział, nie wiem, ona jak

dzień przed sprawdzianem zawsze albo przed kartkówką zawsze dawała nam jakieś dodatkowe lekcje. Dwie godziny albo godzinę (...).

Doświadczenie „bycia uczonym” umożliwia dziecku budowanie świadomości dotyczącej wskaźników „dobrego uczenia się”, do których zalicza: wiedzę teoretyczną nauczyciela, sposób prezentacji treści, posługiwanie się językiem zrozumiałym dla dziecka oraz możliwość wspólnego powtarzania materiału. Dla ucznia stanowi to okazję do dostrzeżenia co może być dla niego kapitałem w wymiarze przestrzeni szkolnej (wiedza, umiejętności) i w jaki sposób może go wykorzystać (wymienić na uznane przez niego „wyróżniki”). Ilustruje to również także fragment, w którym dziecko spotyka się z „nauczycielką nieprzygotowaną do zajęć”. Dziecko konfrontuje się z zachowaniem nauczycielki, które jest dla niego obce wobec posiadanych doświadczeń z innymi nauczycielami. Chłopiec zwraca uwagę na jej niewiedzę wobec okoliczności bójki, automatyczność oceniania, osądzania a także nieprzewidywalność zachowania. Rodzi to u dziecka trudność w podążaniu za wskazówkami nauczycielki, zwłaszcza podczas lekcji, kiedy to reguła czytania głośniej, odbiegająca od dotychczasowych standardów z jakimi spotykali się dotychczas uczniowie, została przez niego powtórzona i przez nią niezauważona. Ponadto, chłopiec zwraca uwagę na nieprzygotowanie do zajęć, koncentrowanie się na własnych działaniach nauczycielki (co wiąże się również z kwestią braku uwagi w kierunku uczniów) oraz na nieobecnej, ale ważnej dla niego wartości związanej z umiejętnością uczenia. Zachowanie nauczycielki jest dla narratora niezrozumiałe, utrudniające uzyskanie istotnych dla niego korzyści:

[D12]: *Raczej ona mówiła tak: raz mówiła, że na przykład do kogoś przeczytaj ten tekst na przykład, potem mówiła, że miałem przepisać ten tekst, bardzo tak. Ona też nie wiedziała sama o czym mówi. Już mieliśmy lekcje, jak przyszła no to już mówiła że najpierw on zaczął, potem on zaczął nie wiadomo, kto zaczął [fragment odnosi się do bójki pomiędzy uczniami – uzupeł. K.KP] (...); A na lekcji to w ogóle, ona nie wie co gada. Albo ostatnio było tak że kolega czytał i on głośno w miarę czytał. I właśnie ona mu, ona mówiła głośniej każdy mówił głośniej, a ja pamiętam że ja potem z kolegą ktoś czytał cicho, co ciągle mówił mu głośniej czy mu też ciągle mówiłem głośniej i głośniej. A pani nic (...); A raz to se siedziała na telefonie. A raz mieliśmy z nią taką lekcję mogliśmy robić co chcemy, nie wiem, nawet grać na telefonie mogliśmy (...); Nie skończyła ani jednego jeszcze tematu z nami bo raz mówiła ten temat, na dwóch na jednej lekcji mieliśmy, dwa trzy tematy więc tego też nie rozumiem za bardzo.*

W narracji dziecka można dostrzec potencjał szkoły w tworzeniu okazji do spotkań z kulturą poszczególnych nauczycieli, co m. in. w przypadku chłopca pozwala na definiowanie swoich umiejętności, wiedzy, a także identyfikowanie ważnych dla niego wartości. Zdobywane i posiadane przez niego umiejętności oraz wiedza wymieniane na poszczególne nagrody, przyczyniają się do budowania tożsamości. Kultura szkoły jednak nie jest aktywna we wspomaganiu ucznia w rozwijaniu oraz pogłębianiu świadomości podejmowanych działań poprzez negocjowanie znaczeń i współpracę.

5.1.2. Przedmioty budzące ciekawość

W narracjach dzieci pojawia się postrzeganie szkoły przez pryzmat występujących w szkole przedmiotów. Czwartoklasista swoją wypowiedź rozpoczyna od informacji o sympatii do szkoły powiązanej z możliwością uczestnictwa w „fajnych” zajęciach:

[D10]: *Lubię chodzić do szkoły. Bo fajna jest plastyka, muzyka, wuef, matematyka, polski, technika. Najbardziej lubię wuef. Tam ćwiczymy, gramy w zbijaka.*

W powyższym fragmencie można dostrzec dwa rodzaje informacji: pierwsza stanowi o jego indywidualnej (konstruowanie „ja”) relacji ze szkołą (informacja o charakterze deskryptywnym), druga zawiera w sobie komponent emocjonalny (lubienie jako pozytywna kategoria emocji). Swoją postawę argumentuje poprzez przytoczenie przedmiotów, które w jego percepcji są „fajne”. Szkoła/chodzenie do szkoły nie jest dla dziecka emocjonalnie obojętne, jest dla niego ważne z powodu pojawiających się przedmiotów, które podlegają hierarchizacji. Wychowanie fizyczne jest lekcją zyskującą najwyższą wartość, definiowaną przez podejmowanie tym razem już kolektywnych działań: *Tam [my - wtrącenie K. KP] ćwiczymy, [my – uzupeł. K. KP] gramy w zbijaka.* Pojawia się pytanie dotyczące tego, jakie cechy, właściwości, sytuacje, osoby i zachowania, odnoszące się do przedmiotów mogą być odpowiedzialne za wytworzenie znaczenia związanego ze szkołą. W kolejnym fragmencie dziecko poszerza swoją wypowiedź na temat przykładów ciekawych zajęć i powiązanych z nimi aktywności dotyczących działań na lekcji i jego późniejszych zachowań:

[D10]: *Na plastyce, w czwartek były ciekawe zajęcia. Albo w piątek na polskim. Na plastyce rysowaliśmy, a potem opowiadaliśmy co to jest. A w piątek robiliśmy takiego kleksa, a na jutro mamy zrobić z niego takie opowiadanie. Jeszcze myślę nad kleksem. Miałem takiego, że jeden wygląda jak jabłko, a drugi jak gruszka.*

Chłopiec w narracji nadaje znaczenie przedmiotom: plastyce i językowi polskiemu w relacji do zaangażowania w zaproponowane na lekcjach czynności. Ciekawe zajęcia dotyczą wykorzystania przez nauczyciela twórczych metod z możliwością własnej wypowiedzi na temat wykonanej przez uczniów pracy. Doświadczenie to pozwala zaangażować się dziecku intelektualnie, co ilustruje stwierdzenie dotyczące myślenia nad kleksem. Przywołując definicję kultury w ujęciu J. S. Brunera, która stanowi efekt otaczającego nas świata, sposób działania, myślenia, które są permanentnie wytwarzane, negocjowane w wyniku indywidualnych historii i interakcji (Bruner, 2006, s. 126, 139) w analizowanym przypadku można stwierdzić, iż dziecko „wchodząc” w dialog z postawionym przed nim zadaniem/problemem uzyskuje sposobność do doznania czegoś, co go angażuje (ciekawość) oraz daje szansę na wypowiedź. Wyjaśnienie dostrzeganej przez ucznia wartości w szkole rozumianej przez pryzmat otrzymania szansy na rozwinięcie aktywności poznawczej oraz głosu można odnaleźć w poniższym fragmencie: *Religia mnie nudzi. Wchodzimy do sali, modlimy się, siadamy. Ci co nie mają ćwiczeń, muszą przepisywać, a ci co mają muszą robić zadania 2 strony. Potem jak coś zrobimy, to pani zaczyna opowiadać.* Chłopiec, akcentując swoje znudzenie lekcją religii odnosi się do automatycznie następujących po sobie czynności, które zdają się być regułą. Wypowiedź wskazuje, iż uczniowie posiadają ściśle określone zadania do wykonania, nie ma jednak przestrzeni do twórczego działania ani do własnej ekspresji, co buduje jego poczucie nudy. Nawiązując do kultury w ujęciu indywidualnego świata jednostki, która wskazuje na to, jak osoby tworzą „własne rzeczywistości” (Bruner, 2006, s. 27), można stwierdzić, iż uczeń konstruuje swoje postrzeganie świata szkolnego przez pryzmat pobudzenia jego ciekawości, aktywności poznawczej, możliwości wypowiedzi, co odnosi się do zaangażowania pozytywnego komponentu emocjonalnego oraz negatywnego (uczucie nudy) w kontekście ewentualnej straty.

Podobną deklarację na temat szkoły ilustruje wypowiedź dziesięcioletniej dziewczynki, która rozpoczyna swoją narrację od wskazania aktualnie dla niej ciekawych szkolnych przedmiotów, z zaakcentowaniem jednak wystąpienia stopnia trudności na dalszym etapie kształcenia:

[D5]: *Lubię chodzić do szkoły. Tam na przykład, angielski mnie ciekawi, język polski, matematyka, muzyka, plastyka, wuef. Trochę trudno [będzie – uzupeł. K.KP], na początku jest teraz łatwo, ale potem będzie trudno. No bo są, na przykład, ułamki potem, i takie różne.*

Dziecko swoje postrzeganie instytucji/uczęszczenia do niej buduje na bazie doświadczeń związanych z rozbudzeniem jej ciekawości do poszczególnych przedmiotów.

Niewątpliwie jest to dla dziewczynki sytuacja nowa, ponieważ znajduje się na początku klasy czwartej, po przekroczeniu progu edukacyjnego. Dziecko posiada przekonanie o pojawiających się stopniach trudności wynikających z wprowadzenia nowych treści kształcenia. Pojawia się pytanie czy dziecko samodzielnie, na podstawie własnych obserwacji, doświadczeń wytworzyło dane znaczenie, czy zostało ono podane jako czyjaś interpretacja (nauczyciela, rodzica, innego ucznia)?

Kontynuując swoją narrację na temat przedmiotów, które wzbudzają u niej zaciekawienie zwraca również uwagę na czynności aktywizujące uczniów: *Śpiewamy muzykę, robimy różne prace plastyczne. Na języku polskim czytamy różne rzeczy, lektury dostajemy do domu. Żebyśmy czytali. Najbardziej lubię się uczyć z przedmiotu polski, matematyka, angielski.* Dziewczynka w wypowiedzi podkreśla charakter działań podejmowanych na zajęciach, nie odnosi się do ich treści. Doświadczenie szkoły, rozumianej jako poznanie jej kulturowych kontekstów w wobec sposobów prowadzenia zajęć, pozwala dziecku na narracyjne konstruowanie wiedzy o sobie. Uczennica wie, że najbardziej lubi uczyć się konkretnych przedmiotów. Jest to bardzo znaczące w aspekcie także tego, iż jedynie w odniesieniu do dwóch fragmentów w całej narracji dziewczynka konstruuje swoją wypowiedź nawiązując do własnego „Ja”. W dalszej części wywiadu uczennica twierdzi, iż:

[D5]: *Nie podoba mi się przyroda, nieraz jest fajna, a nieraz jest niefajna.*

[K.KP]: *Yhm, no fajna jest, kiedy?*

[D5]: *No jak pani ma dobry humor, a jak pani, i na przykład, jak chłopcy nie wkurzają pani. Bo jak panią zdenerwują chłopcy, no to wtedy pani krzyczy, i potem ma taki humor, nie ma humoru. Zła jest. Jak jest zła, to siada, i nie prowadzi z nami lekcji, i mówi, żebyśmy się w domu uczyli tego (...) Na przykład [ma dobry humor – uzupeł. K.KP], że nam wszystko wytłumaczy, wytłumaczy nam wszystko. No i tylko, że wszystko nam wytłumaczy, a tak, no nic nam nie tłumaczy, bo na przykład, daje nam zadania domowe, że, że mamy, na przykład, zrobić, zrobić, na przykład, coś przepisać, i ona nam nie mówi na jakiej stronie, mówi nam na jakiej stronie, ale nie mamy, na przykład, zadzwoni dzwonek, to ta pani mówi, że mamy mieć, że mamy od razu iść, bo pani ma dyżur, no i my mamy tylko zapamiętać, która strona, i co mamy przepisać, jakie zdania. Niektórzy nie pamiętają, mają wtedy brak zadania domowego.*

Określone sytuacje, będące doświadczeniem dziecka, budują jego wewnętrzny obraz świata, w tym przypadku odnoszący się do jej emocjonalnego stosunku do przedmiotu „przyroda”, który tworzony jest na bazie metod radzenia sobie nauczyciela z trudnymi

uczniami. Znaczenie nadawane przez dziewczynkę jest wytwarzane oraz negocjowane wobec interakcji z nauczycielem i przeszkadzającymi uczniami. Sytuacja, w której „pani ma dobry humor” dostarcza dziecku sposobność do uzyskania „wytłumaczenia” (zysk, nagroda), natomiast w przypadku złego humoru uczennica musi skonfrontować się z samodzielnym uczeniem się w domu i narażeniem na brak zadania (konsekwencja). Dziecko nazywa poszczególne aspekty zachowań nauczyciela w kategorii pewnych szans i zagrożeń, nie dokonuje interpretacji jego działania, nie ma możliwości negocjowania wytwarzanych znaczeń, istotnych dla formowania tożsamości.

W powyższych wypowiedziach dzieci określenie dla nich istotnych aspektów szkoły związanych z ciekawymi przedmiotami, możliwością własnej ekspresji poprzez użycie aparatu poznawczego i koncepcji własnego „Ja” pozwala na budowanie swojej tożsamości. Informowanie przez narratorów o rzeczach dla nich ważnych, cennych za pomocą emocjonalnych doświadczeń (lubienie, ciekawość, poczucie nudy) może świadczyć o załączkach rozwijania świadomości oraz zdolności do refleksji. W narracyjnej koncepcji tożsamości pozostaje ona zawsze w związku z kulturą, w tym przypadku kulturą szkoły, która kreuje aspekt poznawczy (Matysek, 2007, s. 48). J. S. Bruner, uwzględniając aspekt psychokulturowego podejścia do edukacji twierdzi, iż „(...) Jedynie w trybie narracyjnym możemy konstruować własną tożsamość i odnajdywać swoje miejsce we własnej kulturze (...)” (Bruner, 2006, s. 68). Szkoła wraz ze swoją kulturą ma możliwość wspierania dzieci w kierunku formowania się tożsamości. Dostrzeganie przez dzieci w szkole uznawanych przez nie wartości może stanowić dla nich okazję do rozwinięcia refleksyjnego oraz świadomego zarządzania własną aktywnością przy równoczesnym zaangażowaniu kultury szkoły, która ma dostarczyć narzędzi do uporządkowania oraz (z)rozumienia ich doświadczeń w narracji (2006, s. 16).

5.1.3. Relacje

W szkole dochodzi do nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi, co ilustruje wypowiedź dwunastoletniego chłopca *W ogóle tak fajnie się jest spotkać z kolegami! I porozmawiać w szkole!* [D11]. Jedna z dziewczynek w wieku czternastu lat również twierdzi, iż: *No najlepsze w szkole, jest takie rozmawianie ze znajomymi, nie? Bo czasami no, z niektórymi się widzę tylko w szkole, poza szkołą nie mamy już takiego kontaktu. No i w szkole jest tak fajnie z nimi porozmawiać, nie?* [D8]. Narratorka wyraźnie podkreśla, iż szkoła daje jej sposobność do kontaktowania się i rozmawiania ze znajomymi. To okazja do spotkania ze

wszystkimi. Zastanawiające jest to, dlaczego poza szkołą narratorka nie ma sposobności/motywacji do kontaktowania się z kolegami oraz koleżankami? Czy wynika to z jej świadomego wyboru? Czy postrzega szkołę w kategoriach szansy na tworzenie wielu sytuacji społecznych?

W kolejnych wypowiedziach narratorka prezentuje swoich znajomych, a także podkreśla długotrwałość ich relacji: *Mam dwójkę znajomych Tomek i Julka, jak mogę ten. I już chodzę z nimi od drugiej podstawowej klasy. W podstawówce, nie. Aż do teraz (...)* oraz informuje o ich wspólnym sposobie spędzania czasu w szkole:

[D8]: *I też często idziemy sobie na przerwie, usiąść do pani higienistki, nie? Też tam siedzimy sobie u pani higienistki w gabinecie. No też pani, no mówi, że jeżeli jest osoba, która się źle czuje to nie możemy wejść. Że osoba się źle czuje i, że nie możemy, że nas wyprasza, ale jeżeli siedzi tam sama i tak dalej to pozwala nam przyjść, usiąść, porozmawiać też, nie? Czasami poskarżyć się haha. No w sensie pani higienistka jest bardziej taka wyluzowana, tak. Nie jest taka, no jest taka. Starsza też, ale taka wyluzowana, że da się z panią higienistką porozmawiać, no na różne tematy rozmawiamy, bo pani higienistka gra w hokeja. No i to też już, i też nie raz nas zaprasza na mecze, jeżeli grają, mówi „Jeżeli chcecie to wpadnijcie, ja was wpuszczę”, no i jest pielęgniarką też, no ona z naszej szkoły idzie do drugiej, i tak później w hokeja, i ona czasami zdarza się, że do... Ona mówi, że czasami zdarza się, że o dwudziestej trzeciej są dopiero w domu. No i też, no, to nas ciekawi, bo my w hokeja tam nie gramy, ale ona mówi „No, ostatnio grałam”, no i tak się rozmowa rozwija, nie? Też nam opowiada o tym.*

J. S. Bruner twierdzi, iż działania nigdy nie są dziełem przypadku, a także nie odnoszą się do myślenia w kategorii przyczynowo-skutkowej. Motorem do podejmowania aktywności są: „przekonania, pragnienia, teorie, wartości lub inne <<stany intencjonalne>>” (Bruner, 2006, s. 190). Można stwierdzić, iż motywacja do podejmowania ludzkich działań jest determinowana przez wyróżnione składniki kultury. W przytoczonym fragmencie dziecko przedstawia częsty, należący do codziennej praktyki szkolnej, sposób spędzania czasu w trakcie przerw wraz z panią higienistką-pielęgniarką. Uczniowie w trakcie kontaktu mają możliwość porozmawiania na wszystkie tematy, poskarżenia, poznania części jej życia prywatnego oraz doświadczenia zaciekawienia. Powtarzalność czynności, systematyczne dążenie do spotkań świadczy o ich wartości. Postrzegając szkołę przez pryzmat jej kultury i kultury poszczególnych jej uczestników w relacji do psychokulturowej koncepcji edukacji, narratorka wraz ze znajomymi, doświadcza i przeżywa konfrontowanie się z pewnymi aspektami kulturowej odmienności (graniem w hokeja, rytmem dnia, zawodem). Rodzi to zaciekawienie,

które zdaniem Edwarda Nęcki jest efektem odpowiedzi na konfrontowanie się z bodźcami charakteryzującymi się: „nowością, niespójnością, złożonością lub nieregularnością oraz określonym poziomem” (Nęcki, 2005, s. 93). Podczas regularnych (dobrowolnych) spotkań dziecko ma okazję poznania innych (nowych) wzorców zachowań i systemu wartości. To także szansa (aktywnie przez narratorkę podejmowana) na rozwój, związana z kreowaniem indywidualnych modeli świata, powstających na bazie negocjacji oraz współpracy nowych treści, przeżyć z kulturowymi wzorcami środowiska rodzinnego (Bruner, 2006, ss. 31-32). Interakcja dziecka z kulturą higienistki-pielęgniarki nie stanowi odosobnionego działania, ale jest wyrazem jej praktyki kulturowej, „który łączy członków kultury w sposób charakterystyczny dla kultury jako całości” (Bornstein, Bruner, 1989, s. 2). Dążenie do relacji, nawiązywania kontaktów, poznawania innych mówi więc o wartości, a także ukazuje potencjalne sposoby (wzory) ich inicjowania. To, co istotne to uświadomienie również tego co się i dlaczego się praktykuje, nie wystarczy samo działanie (por. Bruner, 2006, s. 117). Jeżeli dziecko ma sposobność rozwinięcia narracji, negocjowania wytworzonych znaczeń – odnoszących się do tego co faktycznie jest ważne dla dziecka wobec wzajemnych spotkań – otrzymuje pewne wyobrażenie o tym, jak może wyglądać jego życie, jakimi środkami (kapitałem) dysponuje i „wymienia” je na uznane przez siebie wartości.

Szkoła w percepcji dzieci oferuje potencjał nawiązywania relacji, doświadczania i wytwarzania różnych praktyk tworzenia interakcji. Świadczy o tym wypowiedź jedenastoletniego chłopca. Szkoła jest dla niego alternatywą dla domowej nudy oraz przestrzenią limitowanego uczenia się oraz rozmów z kolegami, z którymi nie ma możliwości spotykać się poza szkołą. Relacje towarzyskie konstruuja jego aktywność szkolną:

[D4]: *Czasem w domu mi się zbyt nudzi no i idę do szkoły, żeby się pouczyć trochę i pogadać z kolegami, których nie mam, na co dzień (...) Zazwyczaj to biegamy po szkole ze znajomymi, albo zaczepiamy jakiś innych, albo to oni nas zaczepiają i się kłócimy, tak aby się poznać. No i mam dużo znajomych w szkole. Bo mnie to z każdej klasy, ktoś zna (...) Rozwiązujemy sobie specjalnie sznurówki i udajemy, przez przypadek, wchodzimy na tę sznurówkę i się przewracamy na osoby. Czasami albo podchodzimy i się pytamy jak się nazywa, jak się zaczepiamy. I wpadam na osoby, na które się chce wpaść i tak się nawiązuje na przykład nowe przyjaźnie w szkole.*

We fragmencie chłopiec podaje informacje dotyczące systematycznych praktyk odbywających się w trakcie przerw i dotyczących nawiązywania relacji. Narrator przedstawia charakterystyczne dla siebie i grupy jego znajomych metody na świadome inicjowanie nowych

kontaktów: *zaczepianie-kłócenie się, rozwiązywanie sznurówek i przewracanie się na osoby oraz pytanie-zaczepianie.*

Zaczepianie oraz kłócenie się są dla dziecka skutecznym wzorcem kulturowym do tworzenia interakcji, poznania się. Poprzez doświadczenie aplikowania określonych praktyk i wykorzystanie własnych umiejętności tworzy okazje do zgromadzenia wiedzy na temat efektywnych metod zawierania przyjaźni (*Bo mnie to każdy z każdej klasy zna (...)*). Sytuacje zakończone sukcesem budują jego poczucie wartości, składające się z praktyki własnej aktywności oraz oceny jej skuteczności (por. Bruner, 2006, s. 60). Dziecko wraz ze znajomymi wchodzi w interakcję z kulturą innych: kulturą swoich kolegów, którzy wraz z nim „zaczepiają” lub są „zaczepiani”, co daje wyraz kulturowego wzoru nawiązywania przyjaźni, charakterystycznego dla danej grupy dzieci. Wykorzystuje również swoje umiejętności (talent) na budowanie kapitału społecznego związanego z posiadaniem wielu przyjaciół, co stanowi szansę na „bycie rozpoznawalnym”, popularnym w szkole (*mam tyle znajomych w szkole. Ja mam znajomych praktycznie z każdej klasy w szkole.*), zdobycie określonej pozycji (statusu). Kompetencje dotyczące relacji interpersonalnych, które J. S. Bruner uważa za konieczne do rozwijania się (2006, s. 46) są obecne u narratora we fragmencie związanym z „tworzeniem związku” z dziewczyną:

[D4]: (...) *Albo jak chodzi o jakąś dziewczynę, żeby poznać to podchodzę do niej i pytam się na początek jak się nazywa. Potem się wygłupiamy, a dopiero potem jak mnie się spodoba to pytam no o związek.*

W przytoczonym fragmencie dostrzegam, iż proces nawiązywania relacji z koleżanką jest odmienny od metod nawiązywania przyjaźni. Poznanie dziewczyny odbywa się nie tylko przez nabycie wiedzy na temat jej imienia, ale i na podstawie przeżywania doświadczenia „wygłupiania się”, stanowi o finalnym dokonaniu wyboru. Wypowiedź ilustruje zarówno osobisty wzór kulturowy związany z tworzeniem relacji z dziewczyną, jak i traktuje o inicjatywie oraz roli płci, sytuującej się w odniesieniu do systemu kulturowego środowiska, z którym kontaktuje się narrator.

Kultura szkoły w aspekcie definiowanych przez dzieci istotnych wartości związanych z różnymi wymiarami nawiązywania relacji interpersonalnych jest dla dziecka okazją do poznania odmiennych wzorców kulturowych, zmiany sposobów myślenia oraz nabywania nowych umiejętności w wytwarzaniu znaczeń. Sytuacje, w których dzieci praktykują swoją kulturową aktywność ograniczają się do korzystania z ich własnych zasobów i talentów. Szkoła

natomiast dostarcza sposobności do implikowania kulturowych praktyk, jednak nie wspomaga dziecka w nabywaniu świadomości działań i potrzeb.

5.1.4. Prawo do prywatności

Dziesięcioletnia dziewczynka [D3]⁷¹ swoją wypowiedź dotyczącą szkoły i nauczycieli rozpoczyna od następującej informacji:

[D3]: *Lubię chodzić do szkoły, odkąd pojawiły się szafki. Na każdej przerwie chodzę do szafki i coś tam wyciągam i ozdabiam. Szafki pojawiły się od początku listopada, ale klucze dostaliśmy trzy tygodnie temu (...) Tam trzymam wszystko i jak mamy już kluczyki do szafek to możemy już [trzymać rzeczy - uzupeł. K. KP] (...) I kiedy mamy te szafki, to Marcel [brat - uzupeł. K. KP] pyta czy może coś zostawić, ale rzadko coś.*

Na podstawie narracji dziecka zauważam, iż procesowi uczęszczania do szkoły towarzyszy określona wartość (szafka), niosąca za sobą pozytywny komponent emocjonalny. Szafka, którą dziewczynka otrzymuje pozwala na dokonanie zmian w procesie przeżywania instytucji – narratorka lubi chodzić do szkoły dopiero w momencie otrzymania symbolicznego prawa do przedmiotu. Zamykana na klucz szafka staje się dla dziecka miejscem, o które dba, trzyma w nim wiele rzeczy i przywiązuje się do niego, odwiedzając go systematycznie na każdej przerwie. To reprezentacja prywatnego miejsca, w/przy którym jest: *Czasami też w szafce siedzę. Nie w szafce, ale przy szafce.* Możliwe, że to jedno z pierwszych afektywnych i behawioralnych reakcji na konfrontowanie się z prawem do prywatności, pozwalające na eksperymentowanie w oswojaniu nowej dla dziecka przestrzeni szkoły, zaraz po przekroczeniu progu edukacyjnego⁷². Przydzielenie prywatnego miejsca, które w antropologicznej perspektywie jest już samo w sobie tożsamościotwórcze (Augé, 2010, ss. 27-45) jest szansą na uświadamianie istotnych dla dziecka wartości. Yi-Fu Tuan twierdzi, iż, świadczy ono o (nie)bezpieczeństwie czy też pozwala na zaspokojenie określonych potrzeb (1987, s. 13, 24).

Wprowadzenie symbolicznej innowacji w życie dziecka w postaci szafki, stanowi okazję do budowania znaczeń na temat szkoły, a także do doświadczania oraz przeżywania

⁷¹ Zgromadzony materiał badawczy został wykorzystany w artykule *Kultura szkoły w narracji dziecka. Pomiędzy szansą a zagrożeniem dla rozwoju dziecka – ucznia*, który w 2021 r., został skierowany do publikacji w czasopiśmie naukowym pn. *Kultura i Edukacja*, nr 1.

⁷² Wywiad z dzieckiem był przeprowadzony w listopadzie 2018 r., kiedy to uczennica posiadała trzy miesięczne doświadczenie funkcjonowania w klasie czwartej.

sytuacji odmiennych do jej kulturowego środowiska, celem ewentualnego definiowania istotnych dla niej potrzeb, wartości.

5.1.5. Sposób na nudę

Jedenastoletnia narratorka zapytana o jej doświadczenie szkoły zauważa, że uczęszczanie do niej wiąże z brakiem odczuwania nudy ze względu na jej nieustanne zaangażowanie w funkcjonujące w instytucji aktywności:

[D1]: *Lubię chodzić, do szkoły, ja nawet nie opuszczam dnia. Tak od początku roku szkolnego, co chwilę chodzę do szkoły, bo w szkole się nie nudzę. Na przykład na boisku szkolnym gramy w berka, piłkę nożną. Tylko nie lubię wuefu, bo pan nas wymęczy (...). Lubiłam w zeszłym roku właśnie chodzić do szkoły, bo co chwile miałam jakieś fajne zajęcia dodatkowe, bo chodziłam na świetlicę, cały czas do 15-tej. A teraz już nie mogę, bo chodzę do 5 klasy. I teraz młodsi za dużo chodzą, za dużo młodszych chodzi na świetlicę. I nie chodzę na świetlicę.*

Uczęszczanie do szkoły zawiera w sobie element emocjonalny, po raz kolejny instytucja jest przez dziecko nie tylko poznawana, co również przeżywana. W szkole narratorka nie doświadcza nudy – jest zaangażowana w granie w gry zespołowe, w ubiegłym roku szkolnym uczestniczyła w dodatkowych zajęciach na świetlicy. Brak nudy jest znaczeniem, które dziewczynka wytwarza w relacji do szkoły i odnosi do aktywności przez nią podejmowanych. Obowiązek szkolny, który często utożsamiany jest z praktyką nudy (por. Stańczyk, 2012) jest nieobecny w narracji. Wprost przeciwnie – narratorka stara się chodzić do szkoły codziennie, właśnie celem niedoświadczenia (przykrego) stanu. Stworzenie przez instytucję warunków, w których dziecko przez ponadprogramowe zajęcia, a następnie ich odebranie (niemożność chodzenia na świetlicę) spowodowało, iż narratorka miała okazję do poznania pewnych przykładów kultury (przez dodatkowe zajęcia, spędzanie czasu) w działalności praktycznej. Okazały się dla niej synonimem wartości, istotnej na tyle, aby aktywnie starać się, już poza instytucją, na kontynuowanie dodatkowych lekcji z tańca:

[D1]: *Chodziłam na zajęcia taneczne, teraz nie mogę chodzić, bo dostałam zgodę, mama ją podpisała, by chodzić na tańce do domu kultury i do tej samej pani, co prowadziła u nas w szkole tańce, ale 60 zł trzeba zapłacić i czekam, aż mama dostanie [pieniądze- uzupeł. K.KP]. Bo bardzo bym chciała chodzić, na te tańce do pani M. (...).*

Nawiązując do terminologii zaczerpniętej z teorii reprodukcji P. Bourdieu, „habitus” dziecka jest pewnym rodzajem „zmysłu praktycznego”, który m. in. dotyczy aplikowania schematów działań, informujących o sposobie widzenia rzeczywistości i pozwalających na

postawienie adaptacyjnych zachowań (Bourdieu, s. 34). Umożliwia to na utrzymanie iluzorycznej harmonii pomiędzy „polem” („szkołą”, jej kulturą lub statusem w „polu”) a „habitusem” (Zalewska-Bujak, 2017, s. 54). Każdy uczestnik „pola” (uczeń) posiada wiedzę co należy robić, aby utrzymać swoją pozycję. W tym przypadku można mówić o zachowaniu narratorki, która dostrzegając wartość (kapitał) w lekcjach tanecznych w sytuacji niemożności uczęszczania zapisała się na zajęcia do domu kultury. „Zmysł praktyczny” informuje jednostkę o systematycznych praktykach dnia codziennego, elastyczności jej postaw, gestów, zwraca uwagę na „motywację do udziału w grze”, pozwalając tym samym na rozwijanie różnych sposobów radzenia sobie w nieskończonych okolicznościach (Baert, Carreira Da Silva, 2013, za: Zalewska-Bujak, 2017, s. 55). Dziecko poradziło sobie, na podstawie własnych predyspozycji i zasobów z „utrzymaniem kapitału”, odnosząc się do wykorzystania „zmysłu praktycznego”, będącego również efektem jego kulturowego systemu.

5.1.6. Swoboda, relacje i zabawa jako kategorie (nie)dostępne w szkole

W wywiadzie z dziesięcioletnim chłopcem pojawia się informacja dotycząca tego, że nie lubi chodzić do szkoły (ani na „plac”) ponieważ jest tam nudno i preferuje (gdyby oczywiście miał możliwość wyboru) pozostanie w domu:

[K.KP]: *A opowiedz mi coś o szkole. Lubisz do niej chodzić?*

[D2]: *Nie [...] Wolałbym siedzieć w domu. Na placu też nie - w domu też wolałbym być niż na placu całymimi dniami. Tak tam jest nudno [w szkole – uzupeł. K.KP].*

W nawiązaniu do koncepcji P. Bourdieu i jego definicji „pola” (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 78) w danym fragmencie uzyskujemy informację, iż dziecko postrzega szkołę w kategorii „nudy”. Kolejna wypowiedź pozwala na poszerzenie tej perspektywy, a także na postawienie pytań o jego relacje z „polem”, charakter preferowanych przez niego nagród („wyróżników”), zajmowanych pozycji w relacji do różnych układów odniesienia:

[D2]: *W domu na przykład pożartuję sobie z babcią, co teraz śpi. Albo z mamą sobie coś obejrzymy na telewizorze i z babcią. Zagramy sobie w karty albo coś. Na przykład mieliśmy uno, nie wiem czy mama ma teraz w szafce, możemy sobie pograć. A w szkole to tylko nauka, a na placu to w ogóle nie mam z kim iść, bo oni u babci, czy gdzieś.*

Dziecko porównuje ze sobą działania, które ma sposobność realizować w domu oraz szkole i na placu. Są to na ogół przestrzenie ważne wobec funkcjonowania dziecka, warunkujące jego rozwój (Bronfenbrenner, 1988). Stanowią one o określonych wartościach, które w domu, szkole i na placu pozostają dla niego (nie)dostępne. Dom to „pole”, definiowane

przez pryzmat swobody (...) *pożartuje sobie z babcią (...)*), relacji (spędza ten czas sam z babcią i mamą)⁷³ oraz zabawy. Szkołę postrzega w kategoriach nudy oraz nauki, natomiast na placu nie ma możliwości kontaktów z dziećmi. W dziecięcej narracji dostrzegam, iż swoboda, relacje i zabawa są dla niego kategoriami nieobecnymi w instytucji szkolnej – chłopiec podkreśla występującą antynomię pomiędzy „korzyściami” w przytaczanych miejscach.

Pragnąc poszerzyć charakterystykę „logiki pola” istotnym aspektem jest przytoczenie aktywności (praktyki) dziecka w kontekście próby/zdobywania kontaktowania się z określonymi przez niego i szkołę nagrodami/przywilejami. Można postawić tezę, iż chłopiec „rozpoznając” charakter szkoły w kierunku nudy oraz nauki podejmował/podejmuje działania (praktyki) służące do osiągnięcia ważnych dla siebie przywilejów oraz nagród, które okazały/okazują się być nieskuteczne, co uprawnia go do jej definiowania.

Dziecko w instytucji szkolnej, jak w każdym „polu” zajmuje określoną, z góry nadaną „pozycję” – jest w roli ucznia. Zgodnie z wymienionymi przez niego wartościami, będzie dążył do ich osiągnięcia, tak jak pozostali uczestnicy „gry”: nauczyciele, uczniowie, rodzice. To, że relacje są dla niego istotne ilustruje emocjonalna wypowiedź dotycząca jednego z jego ulubionych dni w szkole, jakim jest akademie inaugurująca nowy rok szkolny:

[D2]: (...) *Taka akademie jest, co wszystkich kolegów widzę. Nowych oczywiście. No, wstydzę się, ale tak jest fajnie. Bo poznaję nowych kolegów.*

Kontakty, które dziecko nawiązuje pomagają mu w stwarzaniu okazji do zabaw, niemalże nieobecnych, na podstawie wytwarzanych znaczeń („habitus”), w przestrzeni szkoły: (...) *my tak prawie tylko na przerwach i na świetlicy możemy się bawić. Chciałbym częściej; (...) I trochę dłuższe przerwy na zabawę (...)*. Zauważam, iż dziecko ma sposobność (pozwolenie) do bawienia się w ściśle określonym czasie oraz miejscu, które dla niego jest niewystarczające. Charakter chłopięcej potrzeby „jest stanem istnienia dziecka biologiczno-cieleśnego, psychiczno-duchowego i społeczno-kulturowego” (Waloszek, 2009, s. 84), dla J. Korczaka natomiast, traktuje ona o inicjatywie dziecka, o jego pewnym poczuciu niezależności

⁷³Dla dziecka ważne jest szukanie okazji do bycia w „pełnej relacji” z osobami, które oferują mu uwagę i obecność (czas). Chłopiec odniósł się do różnic pomiędzy czasem prowadzenia wywiadu, twierdząc, iż rozmawiałam dłużej z jego siostrą. W oparciu o przeprowadzoną obserwację stwierdzam, iż rodzeństwo rywalizuje ze sobą o uwagę mamy oraz pozostałych członków rodziny.

(Korczak, 1993, ss. 82-92). Kluczowe jest dostrzeżenie, czy i na ile to wartość (nie)preferowana/(nie)rozwijana przez kulturę szkoły.

W sytuacjach, kiedy narrator ma już okazję do zabawy, zostaje ona zakłócona przez kolegę, który prowokuje chłopca do bójki:

[D2]: (...) *ja się bawiłem z moim kolegą, że tak się bo brzuchu giloczemy, a on przyszedł i tak z całej pety [pety- z całej siły – uzupeł. K.KP] mnie w brzuch walnął. Palcem, tak. Mnie różnie zaczepia.*

Posługując się koncepcją P. Bourdieu, chłopcy spotykają się wspólnie w układzie odniesienia, w którym każdy z nich inaczej dokonuje definicji sytuacji szkolnej. Dla narratora, szkoła w tym fragmencie może być okazją do nawiązywania relacji, a przede wszystkim zabawy, natomiast dla ucznia, który „zaczepia” gra, która między nimi się toczy w „szkolnym polu” wydaje się dotyczyć władzy, uznania, uwagi, itp. Ciekawą interpretację sytuacji przez narratora odnajduję w następującej wypowiedzi, mówiącej o celu „zaczepki”⁷⁴:

[D2]: (...) *Po prostu, po prostu pani powiedziała, że on szuka zaczepki. Na przykład jak on się bije, czyli jak on zaczepia, on mnie zaczepia, no to on wie, jak ja się wkurzę, to się będziemy bić i obydwójce nie będziemy zdawali. Zaczepki szuka, żeby wszyscy z nim nie zdawali.*

Nauczyciel wytwarza znaczenie dotyczące stosowanej przez chłopca, prowokującego do bójek strategii (praktyki). Zastanawiające jest to czy dalsza interpretacja dotycząca powodów wyboru działania odnoszącego się do doświadczenia jego sytuacji („niezdawania”) jest efektem jego „habitusu”, czy stanowi powtórzenie słów pedagoga. Kluczowe tutaj jest jednak powstałe przekonanie związane z powodem gry („illusio”), ponieważ to ona traktuje o wartości poznawania i wytwarzania znaczeń wobec otaczającej rzeczywistości (Manterys, 1997, s. 146). Narrator, dokonując rozpoznania działań chłopca, przy wsparciu nauczyciela, decyduje się wziąć w niej udział, stosując dostępne jemu i kolegom strategie radzenia sobie: korzystanie z pomocy innych uczniów, którzy go bronią: (...) *moi koledzy mnie bronią, próbują żebym się nie wkurzał, odciągają od niego, ale on jest szósto, a ja czwarto [-klasista – uzupeł. K.KP]. To jest silniejszy i twardszy); poszukiwanie wsparcia u nauczycieli, wychowawczynie: (...) *Dużo na niego zgłaszają [inni uczniowie – uzupeł. K.KP]. Najczęściej to mu [nauczyciele – uzupeł. K.KP] punkty ujemne wpisują, ale tak prawie w ogóle (...), Ostatnio O. [O.-bijący**

⁷⁴ Używam liczby mnogiej, ponieważ „zaczepki”, chłopca, stanowią sporą część wypowiedzi narratora i nie są zjawiskiem jednorazowym, wprost przeciwnie, to permanentne doświadczenie, z którym mierzy się w codzienności szkolnej.

się szóstoklasista/kolega-uzupeł. K. KP] *mi pod oczy środkowe palce pokazywał, ja to zgłosiłem pani, a pani mu powiedziała czy było mu tak miło, gdyby mu ktoś też tak pokazał, żebyśmy mu tak pokazywali. Gadała mu przy mnie, a potem se poszła (...) Na niego nic nie działa); konfrontowanie się z prowokującym kolegą w bójkę ((...) *on mnie zaczepia, a potem wszystko na mnie, że ja go zaczepiam. No i tak to jest, że musimy [się bronić – uzupeł. K. KP], a my dostajemy kary).**

Stosowane przez narratora praktyki, wskazują na rozgrywanie się gry w dwóch układach odniesienia: w jednym dziecko, odczytując „logikę pola szkolnego”, nie chce być uczniem, który nie zdaje do następnej klasy czy zostaje wyrzucony ze szkoły: (...) *on mnie zaczepia, no to on wie, jak ja się wkurzę, to się będziemy bić i obydwójce nie będziemy zdawali (...) I jeszcze jak ten piąty czy szósty raz nie zda, to on już wylatuje ze szkoły. No bo jak już ktoś 3 razy nie zda, to wylatuje ze szkoły),* dąży do utrzymania swojej pozycji w instytucji. Z drugiej, konfrontując się z zachowaniem prowokującego kolegi, chce ochronić siebie oraz znajomych. Pojawia się konflikt wartości (interesów) oraz tożsamości. Narrator w obu przypadkach korzysta z dostępnych mu zasobów: informowania nauczyciela oraz wykorzystania swojej siły fizycznej. W przypadku nieskutecznego wsparcia ze strony kadry instytucji, a także w konfrontacji z zachowaniem chłopca, „rozwija” / „przejmuje” kulturowe sposoby radzenia („kapitał”) sobie z przemocą, co finalnie może stać się treścią jego „habitusu”, codziennej praktyki. Nauka, z którą dziecko utożsamia szkołę, rozumiejąc ją przez przymus uczenia się nudnych rzeczy: (...) *Musimy się uczyć. Pani [z języka polskiego – uzupeł. K.KP] uczy nas jak można, jak są tytuły i alfabet, nie? No, to alfabetycznie, na a, b, c i tak dalej, nie, a to kto ma na imię na przykład na a, to jest w tych, tych. Takie coś, no. Musimy się tego uczyć. Albo a, b, c, albo spółgłoski co to są, no same nudy),* nie dostarcza „narzędzi” do uczestniczenia w relacjach z innymi.

Przytoczone fragmenty wypowiedzi ilustrują nie tylko dynamiczny i relacyjny sens praktyk i „nagród” w różnych układach odniesienia w przestrzeni szkoły, ale także pozwalają na dostrzeżenie konfliktów związanych z zajmowaniem poszczególnych pozycji: dziecka, ucznia, kolegi. Swoboda dla chłopca jest pożądaną wartością, którą może uzyskiwać w wyniku kontaktowania się z określonymi nauczycielami (np. nauczycielka z języka angielskiego, nauczyciel muzyki), rozumiejąc ją przez potencjał zaspokojenia potrzeb biologicznych, kontaktów społecznych, samodzielność w procesie uczenia się, adekwatny czas na realizację zadań, dziecięcą ekspresję czy rozbudzenie aktywności poznawczej:

[D2]: *Lubię panią z angielskiego, bo pozwala na wszystko. No nie tak, na wszystko, akurat nie na wszystko. Nie pozwala na przykład na listy, se pisze z kolegami, no pozwala na różne rzeczy. Na przykład jak mamy chcemy się napić na lekcji to możemy, albo pani na przykład ktoś jest głodny i chce coś przekąsić to pani pozwala. Albo jak mamy coś do rysowania to pani daje dużo czasu. Albo jak się uczymy muzyki [piosenki – uzupeł. K.KP] to pani tylko mówi kto jest chętny do muzyki, a nie wystawia po kolei: D. ty zaśpiewasz piosenkę, a jak nie to jedyńka (...); A i jeszcze muzyka jest moim ulubionym przedmiotem, bo tam sobie mogę robić co chcę, pisać liściki (...); Na muzyce, śpiewamy, piszemy tematy, oglądamy na ekranie, tym co jest narysowany na biało, ostatnio, oglądaliśmy jak wojsko, z tymi pistoletami tam, muzykę, to była najlepsza muzyka „Przybyli ułani pod okienko” (...);*

[K.K.P]: *Pan z muzyki pozwala na wszystko co to znaczy?*

[D2]: *Na wszystko, nie. Jak gra to jest głośno, a tak to mówi nam, że mamy 5 minut aby sobie porozmawiać, kiedy on sprawdza w dzienniku, albo coś. Nie aż tak na wszystko pozwala, aby krzyczeć tam czy nie, te krzyki to nie. Tak porządnie pozwala, np. wyrzucić śmieci, albo stanąć i powiedzieć coś koleżance czy koledze. Na innych [lekcjach – uzupeł. K.KP] tak nie możemy.*

Powyższe stwierdzenia dziecka pozwalają na dostrzeżenie kluczowych potrzeb psychospołecznych w nawiązaniu do ich zaspokajania w przestrzeni szkoły. Potrzeba niewątpliwie łączy się z procesem motywacji więc determinuje kierunek działań jednostki. Ponadto A. H. Maslow twierdzi, iż osoby doświadczające ich deprivacji w przeszłości, będą inaczej reagować na ich osiągnięcie (Maslow, 2004, s. 65). Zauważam, iż narrator akcentuje te, które są charakterystyczne dla okresu wczesnego, średniego dzieciństwa (3-12 lat): poznawcze, emocjonalne, a nawet biologiczne. Z jednej strony mogą stanowić one wynik jego biograficznego doświadczenia funkcjonowania w rodzinie z układu ryzyka, z drugiej, samo zetknięcie się z instytucją stanowi dla dziecka sposobność do zapoznania się ze stanem frustracji, istotnej do identyfikacji potrzeb i umiejętności ich zaspokajania. A. Kożyczkowska oraz A. Młynarczyk-Sokołowska zauważają, iż sytuacja różnorodnego przymusu, charakterystycznego dla instytucji powoduje, iż dziecko nierzadko jest zmuszone do rezygnowania z istotniejszych, ciekawszych działań na rzecz treści, aktywności proponowanych przez szkołę czy przedszkole (2018, ss. 91-92). Chłopiec w przytoczonej wypowiedzi, przedstawia przykłady zaspokojenia potrzeb (zdobywania ważnych dla niego „przywilejów”, „nagród”) jako sytuację wyjątkową, odmienną od doświadczanej przez niego codzienności szkoły:

[D2]: (...) *Nie aż tak na wszystko pozwala, aby krzyczeć tam czy nie, te krzyki to nie. Tak porządnie pozwala, np. wyrzucić śmieci albo stanąć i powiedzieć coś koleżance czy koledze. Na innych [lekcjach – uzupeł. K.KP] tak nie możemy.*

Ponownie pojawia się tutaj dychotomia dotycząca tego, co jest istotne dla dziecka (co stanowi dla niego „nagrodę”, potrzebę) a co jest oczekiwane przez szkołę („pole”). Jeżeli doświadczenie „swobody”, zaspokajania potrzeb stanowi rzadkość, istotne jest poznanie szkolnej rzeczywistości w kontekście jej szerszej interakcji z dzieckiem. „Rozpoznanie pola”, czyli instytucjonalnego świata w wywiadzie narratora, a także pozostałych rozmówców dotyczy przedstawienia jej kulturowych wymiarów w nawiązaniu do reprezentowanych przez szkołę jawnych i ukrytych norm, wartości, przekonań, wzorców postępowania, które zostaną omówione w następnym rozdziale.

W oparciu o przytoczone wypowiedzi dziecka dostrzegam, iż szkoła jest dla niego okazją do samoidentyfikacji psychospołecznych potrzeb. Uczęszczanie do instytucji edukacyjnej, która reprezentuje „środowisko psychologiczne”, traktuje o aktualnym celu przebywania w nim chłopca (Maslow, 2009, s. 57). Dziecko, upatruje wartość w możliwości zaspokajania potrzeb związanych z relacjami, swobodą, zabawą, najbardziej charakterystycznych dla dziecięcego świata, które przez wzorce postępowania, wartości i normy obecne w szkole, są nierzadko niezauważane, jak i pomijane. Niemożność zaspokojenia podstawowych potrzeb, nie tworzy motywacji do osiągania stojących wyżej w hierarchii potrzeb – nauka może być dla dziecka nieinteresująca, ponieważ nie jest również traktowana przez chłopca jako forma „kapitału” (por. Doucet, Netolicky, Timmers, Tuscano, 2020). Szczególnie ważny jest także pojawiający się konflikt interesów pomiędzy realizowaniem przez narratora roli ucznia oraz dziecka, które na podstawie przytoczonych fragmentów znajdują się do siebie w opozycji. Bycie w roli dziecka, którą charakteryzuje spontaniczność, ekspresja, zabawy, interakcje, przeciwstawia się podporządkowanej roli ucznia.

5.1.7. W poszukiwaniu wygodnych (łatwych) sytuacji

W dziecięcych narracjach pojawia się aspekt dotyczący porannego wstawania. Rozmówcy zwracają uwagę na to, jak oddziałuje to na ich motywacje oraz emocjonalne (dynamiczne) przeżywanie instytucji. Okazuje się, że wczesne wstawanie determinuje sympatię lub antypatię do szkoły:

[D6]: *Lubię w poniedziałki chodzić [do szkoły – uzupeł. K. KP], bo mam na późniejszą godzinę, a tak, to mi się nie chce wstawać;*

[D7]: *Nie za bardzo lubię tam chodzić [do szkoły – uzupeł. K. KP]. Nie chce mi się wstawać rano;*

Jeden z narratorów zauważa u siebie trudności z porannym wstawaniem, nawiązując także do różnicy w godzinach rozpoczynania zajęć w jego obecnej i poprzedniej szkole, z której finalnie zrezygnował:

[D9]: *Chodzę do klasy czwartej „a”, a szkoła to jest D [zakodowano numer szkoły – uzupeł. K. KP]. Ciężko wstać czasami. Na ósmą [mam – uzupeł. K. KP.], a w SMS-ie miałem siódma pięć.*

Wybór szkoły sportowej, w której dziecko rozpoczyna rozwijać się w kierunku dyscypliny jaką jest hokej zostaje przez niego odrzucony właśnie w momencie napotkania niedogodności w nawiązaniu do poprzedniego doświadczenia „starej szkoły”:

[D9]: *Do SMS-u [chodziłem – uzupeł. K. KP], ale się przepisałem do szkoły D. Na początku chodziłem do trzeciej klasy w D, potem do czwartej do SMS-u, potem się przepisałem na czwartą „a” do szkoły D. Bo mi tam nie było wygodnie w SMS-ie. No że sklepik był na samej górze i ciężko wchodzić. Mógł być chociaż sklepik na samym dole, a kuchnia też. Jest też w piwnicy takiej. Tak było w SMS-ie. A tutaj jest lepiej [w szkole, do której obecnie uczęszcza chłopiec – uzupeł. K. KP], bo jest na parterze stołówka. Stołówka i taka maszyna, co wydaje jedzenie. Automat, no.*

Nie tylko wczesna pora wstawania, ale także usytuowanie ważnych dla chłopca miejsc (sklepiku oraz kuchni) w przestrzeni szkoły stanowią o podjęciu decyzji o ponownym przeniesieniu się. Niewygoda w szkole mistrzostwa sportowego, z którą konfrontuje się narrator determinuje jego działanie prowadzące do przywrócenia „stanu wygody”, spostrzeganego przez pryzmat poprzednich doświadczeń szkolnych. Dodatkowo rozmówca zderza się z koniecznością tłumaczenia się z nieobecności na treningach przed klasą:

[K. KP]: *A coś było jeszcze takiego w SMS-ie niewygodnego, że się przeniosłeś?*

[D9]: *No klasa. Bo jak nie chodziłem na przykład na treningi, to mieli pretensje o coś. Czemu mnie nie ma na treningu się pytali.*

„Habitus” chłopca, dokonujący rozpoznania „pola” szkoły mistrzostwa sportowego korespondującego z koniecznością podjęcia i podtrzymania wysiłku, a także z pewną utratą pozycji (tłumaczenie się innym dzieciom z nieobecności na treningach) odzwierciedla się również w rezygnacji z (nie)brania udziału w wymianie „wyróżników”. Wydaje się, że samo

uczęszczanie do szkoły („symboliczny kapitał”) stanowi dla narratora pewną trudność, którą miał sposobność kompensować („wymieniać”) w poprzedniej instytucji za pośrednictwem łatwego dostępu do stołówki oraz automatu. Wytwarzane przez dziecko znaczenia (niewygody) na temat szkoły, w której mógłby rozwijać swój talent, mogą stać się częścią kulturowej praktyki i zostać powielane jako predyspozycje w późniejszych sytuacjach dotyczących uzyskania „nagrody” (uznanie, szacunek, status, itp.), ale i wymagających wysiłku. Problem odroczonej gratyfikacji, który dotyczy niemożności oczekiwania na „większą nagrodę” i natychmiastową realizację mniejszej przyjemności stanowi charakterystyczny wzorzec zachowania dla dzieci oraz rodzin problematycznych (por. Deptuła, Potorska, Borisch, 2018, ss. 49, 61), a także wiąże się z impulsywnością i podejmowaniem działań ryzykownych (Lewin, Hart, 2003, ss. 397-413).

Oscylowanie pomiędzy „rozwojem jednostki” a „reprodukcją kultury” (Bruner, 2006, s. 100) w danym przypadku może być efektem niepoznania kulturowego sposobu konstruowania znaczeń przez dziecko. Niepodejmowanie okazji do negocjowania znaczeń oraz współpracy nawiązuje do nieświadomego podtrzymywania i odtwarzania posiadanych „habitusów”.

5.1.8. Podsumowanie

W poszczególnych fragmentach można dostrzec emocjonalne relacje dzieci ze szkołą, w której mają sposobność do definiowania siebie, swoich umiejętności, zasobów, potrzeb czy też wartości. Instytucja edukacyjna umożliwia tworzenie dzieciom sytuacyjnych kontekstów (okazji, szans), które są przez nie wykorzystywane do wytwarzania znaczeń, wymiany kapitałów na określone „wyróżniki”, przywileje, nagrody (uznanie, sprawstwo, tożsamość, relacje, aktywność poznawcza, itp.). W szkole uczniowie otrzymują sposobność do praktykowania określonych działań, które przyczyniają się do (nie)zdobywania istotnych dla nich wartości. Pozwala to na dostrzeżenie „kulturowych odmienności dzieci (pochodzących z rodzin z układu ryzyka)” w aspekcie poszczególnych wymiarów szkoły i postawienie pytań o (nie)akcentowanie poznania kultur dziecięcych, odrębności (budujących się) tożsamości kulturowych przez wspomniane w narracjach kultury szkolne. Wydaje się, że korzystanie z (nie)świadomie generowanych szans przez instytucję wynika z kulturowych zasobów uczniów: sposobów myślenia, umiejętności, talentów, które nierzadko nie są akcentowane, zauważane przez szkołę w aspekcie dążenia do negocjowania kulturowych znaczeń i pogłębiania świadomości dziecięcych praktyk. Rodzi to obawę o usytuowanie roli szkoły

bardziej w kierunku działań dążących do reprodukcji kulturowej niż rozwijaniu indywidualnych, tożsamościowych aspektów (por. Bruner, 2006, ss. 118-119). Narratorzy, doświadczając sytuacji szkolnej wskazują na sytuacje, działania, osoby, potrzeby, w które są lub zostają zaangażowani, co może stać się podstawą do nie tylko wzajemnego uczenia się (kultur), ale też stanowić o realnej szansie na kreowanie zmian w zakresie sprawczości, odpowiedzialności i samoświadomości, budując prototypy ich przyszłych zachowań, wzorce kultury oraz społeczeństwa (por. Kwieciński, 2013, s. 34).

5.2. Szkoła (dla) władzy – „kultura totalna szkoły”

5.2.1. Zasady i normy obowiązujące w szkole

Kultura reprezentuje również struktury władzy, które pojawiają się w wytwarzanych przez jednostki znaczeniach wobec definiowania przez nie otaczającej rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 27), a także jest efektem napięć pomiędzy potrzebami człowieka a oczekiwaniami społeczeństwa. Traktowanie szkoły jako „ryнку wyróżnień”, pozwala na identyfikację kluczowych dla dzieci wartości, a także umożliwia „rozpoznanie pola”⁷⁵ wobec określonych zasad, systemów wartości, wyznaczanych wzorców postępowania, przekonań na temat uczestników gier (nauczycieli, uczniów, rodziców). Za „rozpoznawanie pola szkolnego” przyjmuję odkrywanie kolejnych praktyk, idei i zachowań, które reprezentują kulturę szkoły. Na nią składają się również kultury poszczególnych jej uczestników (uczniów, nauczycieli, rodziców), różniące się między sobą poprzez sposoby wytwarzania znaczeń, lokujące się w ich kulturach rodzinnych. Symbolicznie wyraża to P. McLaren, mówiąc o „zbiegu ulic”, odzwierciedlających negocjowane (poza)szkolne praktyki kulturowe jej członków w codzienności szkolnej (2015, ss. 73-210). Prowadzone „wymiany” w kontekście urządzanych gier pomiędzy uczniami, nauczycielami a rodzicami, traktują o interesowności przeżywania instytucji edukacyjnej, zawartej nierzadko w ukrytych przekazach, internalizowanych w trakcie interakcji (Mikiewicz, 2017, s. 196). Szkoła to miejsce, w którym można gromadzić, wymieniać poszczególne zasoby na określone nagrody i przywileje. To także przestrzeń, w której m. in. dzieci poznają, doświadczają oraz uczą się tego, co nie jest uwzględnione w oficjalnych rozporządzeniach, a co stanowi efekt ukrytego programu szkoły (Jackson, 1968) oraz może być „przekazywane” i „wyształcane” w trakcie nieuświadomionej konwencji gry. Nauczyciele, uczniowie i rodzice, dążąc do zdobycia określonych przywilejów, nagród poddawani zostają socjalizacji przez niewypowiedziane instytucjonalne treści, które przyczyniają się do osiągnięcia określonych umiejętności, wzorców postępowania oraz postaw, kompetencji (por. Wesołowska, 2003). Wszystko to, finalnie traktuje o prawdziwych (na co dzień niewidocznych) celach szkoły i rolach jakie mają spełniać poszczególni jej uczestnicy. Doświadczenie instytucji edukacyjnej przez dzieci wymaga poszerzenia perspektywy o to, co

⁷⁵ „Pole” w teorii reprodukcji P. Bourdieu jest równoznaczne z pojęciem przestrzeni społecznej, w której zachodzą liczne interakcje, zdarzenia, transakcje. Jego poznanie odbywa się poprzez konstruowanie wytwarzanych przez jednostkę znaczeń, z akcentowaniem tego, czyje interesy reprezentuje. „Pole” kieruje się własnymi zasadami, charakteryzującymi poszczególne role, wartości, ale również i wzorce postępowania, czyli wymiary, które są przynależne kulturze (por. Bourdieu, 2005).

narratorzy obserwują, przeżywają, jakie przekonania wytwarzają, czego uczą się w ich szkolnej codzienności, a co z kolei stanowi o jej kulturze.

Peter Woods twierdzi, iż w funkcjonowaniu szkoły wszyscy uczestnicy zauważają określone działania, które wyznaczają jej ramy działania i wpływają na poszczególne wzorce postępowania. Charakteryzuje je jako reguły odniesienia związane z: strukturyzacją czasu (podzielenie roku szkolnego na czas nauki i ferii, a także i dnia w szkole na lekcje oraz przerwy), odpowiednim postępowaniem (co i jak należy robić, czego nie wolno) oraz standardami realizacji programów nauczania, a także zajęć z poszczególnych przedmiotów (Woods, 1983, ss. 28-31). Podobne elementy można odnaleźć w narracjach dzieci, które akcentują zasady szkoły odnoszące się do takich kategorii jak: *ustalony rytm dnia*, *właściwe zachowanie*, *(nie)dostępność przestrzeni szkolnych* oraz *odpowiedni (uczniowski) strój*.

Ustalony rytm dnia

Pojawiające się w narracjach dzieci informacje o zasadach, które funkcjonują w szkole pozwalają na wyodrębnienie poszczególnych przestrzeni (lekcje, świetlica, szatnia, przerwy), w których narratorzy (nie)mogą/muszą korzystać z określonych form aktywności:

[D1]: (...) *Wczoraj wygłupiałyśmy się z koleżanką, przed panią szatniarką się kryłyśmy żeby do szatni wejść. I tak się kryłyśmy, tak przez całą przerwę i tak się nam nie udało, bo pani nas zobaczyła. Potem się wkurzyła tą dużą szatnię zamknęła i my się bawiliśmy w tej małej;*

[D2]: (...) *my tak prawie tylko na przerwach i na świetlicy możemy się bawić (...) Na przykład w poniedziałki i piątki nie można przynosić komórek, a tak takiej nie mam;*

[D3]: (...) *I musimy ciągle chodzić po szkole [w czwartej klasie – uzupeł. K.KP]. Za dużo chodzenia i trzeba ciągle to tornistry z tym nosić, a tak to dajemy [tornistry – uzupeł. K.KP] np. jak wychodzimy z klasy to dajemy sobie pod tą [salę- uzupeł. K.KP] nie musimy zabierać plecaków i tam mamy ciągle lekcje [odniesienie się do zajęć z klas I-III- uzupeł. K.KP], a tak to musimy ciągle chodzić. Już wiem gdzie chodzić, ale czasami mam problemy z przyrodą, bo czasami mamy w bibliotece, raz mamy u pani w sali, raz mamy na dole na parterze;*

[D4]: (...) *W szkole piszę, raczej zgłaszam się na lekcji, nie wiem albo no zbyt piszę na lekcji albo słucham nauczycieli, słucham wypowiedzi ustnych kolegów i koleżanek z klasy;*

[D6]: (...) *no i zawsze, jak kończymy lekcje, to musimy iść na obiad. Tak, po naszych lekcjach, to kto chodzi na obiady, to musi odłożyć plecak obok i iść na obiad;*

[D9]: (...) *my zawsze po, jak jest dzwonek już na przerwę, no to my od razu idziemy z plecakami tam [grać w ping-ponga – uzupeł. K.KP]. Żeby być pierwsi.*

Fragmenty narracji wskazują, iż codzienność w szkole jest ogólnie podzielona na poszczególne segmenty, które implikują określone sposoby aktywności. Lekcje to czas, kiedy uczniowie zgłaszają się, piszą, słuchają nauczyciela lub kolegów i koleżanek. Kiedy następuje przerwa od zajęć jest to czas wolny, który spędzają m. in. na zabawie. Rytm dnia charakteryzuje się pewną cyklicznością, a także wykonywaniem podobnych aktywności przez uczniów w tym samym momencie. Strukturyzacja czasu odnosi się nie tylko do następujących po sobie elementów, ale także wiąże się ze zmianami związanymi z przekroczeniem „progu edukacyjnego” (wypowiedź [D3]), który pociąga za sobą konieczność innego (nowego) wzorca zachowania się i wyposażenia w stały od czwartej klasy element (atrybut) – tornister.

Zmianę w wobec rytmu dnia i aktywności dostrzega również inna uczennica, która rozpoczęła naukę w klasie czwartej:

[D6]: (...) *musimy* chodzić na dół, do góry, na dół, do góry [od czwartej klasy – uzupeł. K. KP]. *No, jak mamy ciężkie plecaki, no pierwszy raz jak byliśmy, to mieliśmy chyba potem tych naszych książek, ćwiczeń i musieliśmy tak taszczyć je. To nie było takie fajne, do tego mieliśmy jeszcze, do tego lekcje. No bo w pierwszej, drugiej i trzeciej chodziliśmy tylko do jednej klasy, to zależy, jakie mieliśmy lekcje. We czwartki z panią E. mieliśmy zawsze w innej sali. No i to tylko tyle.*

W wypowiedzi narratorki, wzmocnionej powyższymi przykładami można zauważyć, iż struktura dnia/programu narzucona uczniom jest od nich niezależna. Przyjmowana jako pewna zasada/norma, która w wytwarzanych kategoriach przez niektórych rozmówców, przez powtarzające się konstrukcje językowe („musimy”, „ciągle”, „możemy”, „nie możemy”) może świadczyć o ich konieczności podporządkowania się i kontroli instytucji nad czasem jej uczestników.

Właściwe zachowanie

Ustalony rytm dnia łączy się również z różnymi przestrzeniami w szkole, w których uczniowie i nauczyciele charakteryzują się odpowiednim zachowaniem. W narracji wymiary te dotyczą ogólnego zbioru zasad w szkole, postępowania przed/w czasie lekcji oraz przerw. W wypowiedziach dzieci związanych z normami panującymi w instytucji szkolnej pojawiają się zakazy odnoszące się do nierespektowanych przez szkołę zachowań wobec nie stosowania przemocy/agresji oraz biegania:

[D2]: *No dużo jest [zasad – uzupeł. K. KP]. Żeby nie palić, żeby pamiętać, że kamery wszystko widzą, różnie, żeby się nie bić, żeby nie przeklinać. Dużo, więcej już nie wiem, ale dużo jest;*

[D4]: (...) *nie można przeklinać się w szkole. W ogóle nie można przeklinać. Albo że bić się w szkole;*

[D5]: (...) *Że nie wolno biegać po korytarzu. I po schodach nie wolno biegać. I siadać na schodach;*

[D6]: (...) *nie możemy się bić, nie możemy używać wulgarnych słów, no nie możemy biegać ani krzyczeć po korytarzu;*

[D9]: (...) *nie można biegać, nie można też kogoś przezywać i nie można dokuczać drugiej osobie;*

[D10]: (...) *Mamy się nie wyzywać, nie bić na przerwach...nie przeklinać nie wyzywać nikomu rodziców;*

[D11]: (...) *nie można bić, nie wyzywać, nie bić, nie wyzywać na rodziców, nie przeszkadzać, nie palić;*

[D12]: (...) *Zasada jeszcze jakaś? Nie możemy biegać po korytarzu, to tam każdy wie. Mamy zasadę, że musimy po prawej stronie chodzić w górę po lewej w dół i tak mało osób tego przestrzega, że nie wiem (...) Na takie podstawowe mi się wydaje, że te zasady są.*

W narracjach pojawia się pewien obraz ucznia, który nie powinien palić, bić się, przeklinać, biegać, krzyczeć. Przytoczone zasady odwołują się do aspektów behawioralnych (nie poznawczych, emocjonalnych, które są przez szkołę nie uwzględniane?) i wskazują na określone wymagania oraz dopasowanie aktywności dzieci do norm instytucjonalnych. Przypuszczam, iż wyróżnione przez narratorów „przywary” dotyczące zachowania, będą podlegały działaniom zmierzającym do ich wygaszenia lub zmiany. Nawiązanie do procesu socjalizacji, która traktuje m. in. o ingerencji środowiska przygotowującego jednostkę do życia społecznego i wykonywania zadań w ramach określonych ról przez uczenie zachowań adekwatnych do przyjętych norm i kultury (Szczepański, 1970, s. 94), umożliwia wytłumaczenie zagadnienia w szerszym aspekcie. Socjalizacja, zdaniem F. Znanieckiego, pozwala człowiekowi na przystosowanie się do społeczeństwa i przyjęcia jej wzorów kulturowych (Znaniecki, 1973).

W rozmowach istnieją fragmenty mogące sugerować, iż doświadczenie niektórych szkolnych zasad jest dla nich obce, wywołuje zdziwienie, które rozumiane w ujęciu antropologicznym i psychologicznym, implikuje o sensie wytwarzanych znaczeń oraz akcentowaniu doświadczeń granicznych (Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 130). Jedną z takich sytuacji jest niemożność posiadania w szkole telefonu przez dziecko czy też zabronienie – w jego rozumieniu – zabawy:

[D12]: *Jak dla mnie to, to że w ogóle nie można [mieć telefonu – uzupeł. K. KP] no to jest bardzo dziwne jeszcze te poniedziałki i piątki no dobra no to te mniejsze ale cały, cały tydzień szkolny. Dziwne, bo nawet jak chcesz zadzwonić do taty np. do mamy to musi się iść do sekretariatu z sekretariatowego zadzwonić. No dziwne to jest (...) Tylko te telefony właśnie tak nie bardzo zdziwiły, że ich nie ma że nie ma w ogóle już nie można (...); Kiedyś odbijałem balonem na przerwie a ona powiedziała że mi daje minusowe punkty za to że odbijam, bo podobno, mogę zaszkodzić zdrowiu komuś [czyimś – uzupeł. K. KP]. Właśnie nie rozumiem tego, też (...) Właśnie tak dziwnie, bo to dla mnie już też niesprawiedliwe, bo żeby na przykład dostać punkty za to się balonem odbija? Tego już nie rozumiałem chyba najbardziej u tej pani (...).*

Dla dziecka brak możliwości posiadania telefonu wywołuje zdziwienie, ponieważ to co dla niego było do tej pory oczywiste, straciło sens: jego indywidualny kulturowy świat został skonfrontowany z kulturowym światem szkoły. Jego (z)dziwienie oraz nie(z)rozumienie odnosi się do sytuacji otrzymania minusowych punktów za „odbijanie balonem” w trakcie przerwy, co miałoby wiązać się, zdaniem nauczyciela, z „narażeniem kogoś”. Wzmacniając kontekst wydarzenia, zasadne jest nawiązanie do odkrywania sztuki filozofowania, którą zdobywa dziecko: „U jej podstaw odnajdujemy nie tylko akt czystego zdziwienia, lecz także wątpliwość, której człowiek doświadcza wówczas, kiedy jego świat traci swoją swojskość” (Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 131). Wytworzenie sprzecznych znaczeń na aktywność „odbijania balonem” przez ucznia, dla którego to forma zabawy, natomiast dla nauczyciela to sytuacja stwarzająca zagrożenie, stanowi o kolizji kulturowych światów.

Narratorzy w swoich wypowiedziach poruszają zagadnienia dotyczące określonych wzorców postępowania przed i w trakcie trwania zajęć. Najczęściej korespondują one z koniecznością ustawienia się przed klasą i oczekiwaniem na nauczyciela:

[D3]: *I musimy ciągle stać, ciągle pod tą klasą. I jak widzę, że pani [nauczycielka – uzupeł. K. KP] idzie, to my szybko wbiegamy na górę i się ustawiamy. W parach [stoimy – uzupeł. K. KP], jak siedzimy, bo tam są podwójne ławki: na przykład ja z Karoliną i siedzę, i muszę z nią być w parze⁷⁶;*

⁷⁶ Zgromadzony materiał badawczy został wykorzystany w artykule *Kultura szkoły w narracji dziecka. Pomiędzy szansą a zagrożeniem dla rozwoju dziecka – ucznia*, który w 2021 r., skierowanym do czasopisma naukowego pn. *Kultura i Edukacja*, nr 1.

[D6]: (...) *A najczęściej, to pani z angielskiego, to najczęściej musi czekać, aż się nasza cała klasa ustawi, bo nie wejdzimy. (...) **Mamy już się sami ustawiać przed salą, no ale jak się nikt nie ustawi, no to pani. To nie wpuszcza, bo pani musi poczekać, aż wszyscy będą w parach i nie będą się bawić i wtedy jak będzie cicho, to możemy wejść do klasy** (...).*

Dzieci uczą się (są socjalizowane) do pożądaných wzorców zachowań, które stanowią ich szkolną (nową) codzienność, ponieważ narratorki niedawno przekroczyły próg edukacyjny – są uczennicami czwartej klasy szkoły podstawowej. Ich aktywność jest efektem nadanych przez szkołę/nauczyciela zasad, do których są „wdrażane”. Istotny jest tutaj również charakter relacji uczeń-nauczyciel: dziecko wykonuje polecenia (ustawia się pod klasą, dobiera się w pary, przerywa zabawę, jest cicho), nauczyciel je nadzoruje oraz decyduje o ich (nie)wykonaniu. Ustawianie się w parach przez klasą i oczekiwanie na nauczyciela można zrozumieć, umieszczając aktywności w kategorii rytuałów, traktujących o pewnej cykliczności oraz standaryzacji (Eller, 2012, s. 353). Ich funkcją m. in. jest wyznaczenie struktury – określenie pozycji, a także ról w szkole związanych z pełnionymi funkcjami oraz zasadami w poszczególnych interakcjach (nauczyciel jako dominujący, uczeń jako podporządkowany) (por. Turner, 1987). Rytuały wiążą się z komunikacyjnym, symbolicznym aspektem pozwalającym na odkrywanie ram funkcjonowania danej kultury, a także stanowią okazję do wytwarzania własnych ich interpretacji i dostrzegania rangi w kulturze dominującej (McLaren, 1986, ss. 45-46). Z jednej strony są tworzone po to, aby zapewnić pewną przewidywalność i bezpieczeństwo ontologiczne (Mikiewicz, 2017, s. 200), z drugiej wskazują właśnie na opresyjność (Mendel, 2007). Towarzyszą także uczniom w klasie szkolnej i są związane z rozpoczynaniem zajęć:

[D2]: *Jak wchodzimy do klasy, pani powiedziała, proszę zająć miejsca tam albo tam, to my siadamy i oni [uczniowie-uzupeł. KKP] się już rozpakowują, a **pani krzyczy, że nie mamy się rozpakowywać, tylko wpierw się przywitamy i musimy z powrotem się rozpakować i przygotować. Teraz to już mniejsza ilość się myli: tego kogo nie było na przykład się myli***
[D2];

[D9]: (...) *Nie, **po prostu jest wyznaczone** [miejsce do siedzenia – uzupeł. K. KP] **tak, jak na polskim** (...) **No, na polskim siedzę przy ścianie, przy wyjściu, przy drzwiach. No i tam trzeba na każdej lekcji siedzieć tak, jak jest na polskim.***

[K.KP]: *A kto taką zasadę ustalił?*

[D9]: *Pani [wychowawczynie – uzupeł. K. KP] i dyrektor.*

Szczególnie ważne jest to, jakie interpretacje wytwarza dziecko w kontekście doświadczania rytualnych praktyk oraz jakie narzucone przez szkołę wzorce postępowania zostają (z)internalizowane przez uczniów. Pytania, które towarzyszą rozważaniom będą wiązać z następującymi wątpliwościami: jaki przekaz kulturowy jest propagowany przez szkołę? jakie wartości, kompetencje, wiedzę i umiejętności instytucja chce przekazać, a także jaki typ osiągnięcia tożsamości ucznia jest przez nią preferowany? Powyższe fragmenty wypowiedzi są reprezentowane głównie przez uczniów znajdujących się na początku edukacji w czwartej klasie szkoły podstawowej. Interesujące jest także zagadnienie związane z rozpoczęciem wdrażania dziecka do przyjęcia dla niego „nowych wzorców zachowań” – socjalizacji pierwotnej i wtórnej.

Na podstawie kodowania zgromadzonego materiału badawczego określiłam kategorie właściwych wzorców postępowania uczniów w trakcie lekcji. W tym przypadku pojawia się kwestia istnienia w kulturze szkoły także indywidualnych kultur nauczycieli. Stanowią one dodatkowy przedmiot poznania, doświadczania i przeżywania przez dzieci. Nierzadko jednoczesna realizacja norm, zasad szkoły oraz nauczycieli jest niemożliwa:

[D3]: *No, bo wszyscy są w szkole, no tak biegają, **po prostu nauczyciele mówią nie biegajcie**, a po prostu **nam się spieszy na lekcje, bo nie chcemy mieć spóźnienia**, bo akurat pani z polskiego, jedną minutę i spóźnienie pisze, że nie jesteśmy w ogóle w szkole. I, że nie byliśmy w szkole;*

[D12]: *Niektórzy też, u **niektórych nauczycieli nie można się napić na lekcjach**, bo na przykład mówią, że lekcja to nie kawiarnia, a u **niektórych to możesz się wsiąść i się napić**. Niektórzy żeby się napić to piją, a nie napić się czyli ciągle piją, a nie że napić się. Niektórzy to przez całą lekcję napić (...) **No. Ci co dają nam napić się bo to fajnie, a ci co nie no to tak dziwnie bo napić się trzeba czasami a oni nie pozwalają. Zaraz będzie przerwa** [mówią – uzupeł. K. KP].*

Przytoczone powyżej fragmenty odnoszą się do indywidualnych zasad, które poszczególni nauczyciele wprowadzają na swoich lekcjach i wiążą się z pozwoleniem na określony rodzaj zachowania. Czasami uczniowie nie mają możliwości równoległego wypełniania wymaganych przez szkołę i nauczycieli norm: jakakolwiek podjęta przez dzieci decyzja prowadzi do pewnej kary – wpisania do dziennika „spóźnienia”. To dla uczniów klas czwartych sytuacja nowa w nawiązaniu do konieczności (roz)poznania zróżnicowanych nauczycielskich oczekiwań oraz wymagań, a także wobec konieczności zmiany dotychczas adekwatnych w poprzednich klasach wzorców zachowań, które aktualnie, po przekroczeniu „progu edukacyjnego” ulegają dezaktualizacji (Michalak, 2013).

Zauważam, iż uczestnictwo dzieci w zajęciach wiąże się z ich uwrażliwieniem na to, czego nie mogą robić, co powinni robić oraz w jaki sposób nauczyciele monitorują wykonanie zadań. Narratorzy nawiązują w swoich narracjach do zasad, które stanowią o ich (nowej)⁷⁷ roli ucznia. Przede wszystkim dzieci zwracają uwagę na kwestię wzorców postępowania na lekcjach, które sytuują ich w pasywnej pozycji odbiorców procesu dydaktycznego i wskazują na dominującą figurę nauczyciela:

[D1]: (...) *żeby rękę podnieść, kiedy nauczyciel zadaje coś, odrabianie zadań domowych, już nie pamiętam. Ja w ogóle nie uczyłam się kodeksu szkolnego, całego regulaminu! Nie czytałam nic. Na stronce szkolnej, na szkole, na stronie. Ale ja już nie wchodzę na stronę szkoły (...);*

[D2]: *W ogóle na polskim nic nie możemy robić tylko słuchać pani i się uczyć;*

[D4]: (...) *No mówią, że na przykład nie wolno jeść na lekcji, nie można mówić bez zgłaszania się.*

Przedstawione przez narratorów zasady odnoszą się do zachowania wobec nauczyciela, które wymagają od dzieci samodyscypliny i samokontroli oraz jak, w przypadku jedzenia, konieczności rezygnacji czy też „zawieszenia” na określony czas własnych potrzeb. Wyznaczenie reguł postępowania, które wiążą się z obecnością „ciszy na zajęciach”, w sytuacji, kiedy nauczyciel mówi, a także zgłaszania się do odpowiedzi, dla uczennicy klasy II gimnazjum są stanem naturalnym, gwarantującym możliwość otrzymania oceny:

[D8]: *No i cisza, nie, na lekcjach. Na lekcjach to musi być cisza, żeby pani mogła też prowadzić i jeżeli ktoś chce odpowiedzieć na pytanie podnosi rękę do góry i czeka, aż pani wyznaczy osobę, nie? Bo jeżeli każdy by chciał odpowiedzieć na pytanie to każdy ma inne i pani później „A, kto powiedział?”, żeby dostać ocenę i tak dalej, za aktywność, na przykład, nie?*

Narratorzy uwzględniają w wypowiedziach także sytuacje, które zawierają ocenę ich zachowań w kategoriach: „grzeczne” – „niegrzeczne”, stosowaną wobec opisu uczniowskiego postępowania niespełniającego oczekiwań nauczycieli, co wiąże się również z nałożeniem kary:

[D6]: (...) *no nie możemy biegać ani krzyknąć po korytarzu, tym bardziej na wuefie, bo będziemy mieć karę pięciu minut [siedzenia na ławce – uzupeł. K. KP]. Co prawda to zależy, jak się zachowują i nawet całą lekcję możemy spędzić na siedzeniu na ławce;*

⁷⁷ Dla części dzieci, które znajdują się w czwartej klasie zasady te stanowią o przyjęciu przez nich nowej roli ucznia.

[D1]: (...) *Wczoraj akurat byliśmy grzeczni, to lekcje mieliśmy taką, że zrobiliśmy 5 kótek, jedną marszu i było cicho. Rozgrzewkę też dobrze zrobiliśmy i też byliśmy cicho (...) Pan nas męczy jak jesteśmy niegrzeczni, to każe nam więcej biegać;*

[D10]: (...) *Jak jesteśmy niegrzeczni, to po nas krzyczą inni nauczyciele. Często jesteśmy niegrzeczni [.]*

[K.KP]: *A to krzyczenie pomaga?*

[D10]: *No, nie do końca. Jak po nas krzyczą to zaczynamy pracować.*

Dzieci za pomocą kary („kara 5 minut”, dodatkowe bieganie, krzyczenie nauczyciela) oraz nagrody (głównie brak kary) są „uczone” respektowania pożądaných wzorców postępowania i wdrażane do wchodzenia w rolę, która wiąże się z koniecznością rozpoznania przez ucznia nałożonych na niego (nowych) oczekiwań (Brzezińska, 2004, ss. 241-242).

Jedna z dziewczynek zwraca uwagę na zachowanie uczniów na lekcji w relacji do (nie)okazywania nauczycielowi szacunku:

[D8]: *Tak, ale się poprawiła nasza klasa, ponieważ ostatnio mieliśmy rozmowę z pedagogiem, chodził po wszystkich klasach, no i się poprawiło, odkąd była wizyta pedagoga u nas (...) po prostu przychodził, mieliśmy rozmowę, no i coś takiego (...) O tym [mówił – uzupeł. K. KP], że mamy szanować nauczycieli. Że mamy nie, nie rozmawiać na lekcjach, nie rozrabiać, i takie tam, takie różne.*

W przytoczonym fragmencie uczniowie zostają zapoznani z interpretacją ich zachowań przez pedagoga szkolnego, który wskazuje na zasadę szanowania nauczycieli poprzez właściwe postępowanie na zajęciach, odnoszące się do praktykowania samokontroli.

W narracjach pojawia się ukryty przekaz związany z rolą jaką ma pełnić/jaką pełni uczeń w szkole/na lekcji, która pozostaje w relacji z grzecznym (posłusznym) zachowaniem oraz kulturą. Ukierunkowanie instytucji edukacyjnej na internalizację powyższych wartości i postaw odnajduję w kryteriach punktów przyznawanych za zachowanie przez samorząd uczniowski:

[D12]: (...) *pod koniec roku się wybiera się tych trzech: przewodniczącego, zastępcę i skarbcia [skarbnika – uzupeł. KKP], oni potem wybierają dla kogo i ile punktów na koniec [roku – uzupeł. K. KP], na przykład dla kogoś tam trzy punkty: za poprawienie ocen, za grzeczności i za kulturę, chyba zawsze mieliśmy.*

Wizerunek ucznia, który preferowany jest przez szkołę, odzwierciedla tytułowy obraz „ucznia, który (nie)biega i (nie)krzyczy” (Babicka-Wirkus, 2015) i jest całkowicie poznawczo oraz afektywnie dla niej bierny. Interesującą interpretację związaną z koniecznością panowania

ciszy i zgłaszania się na zajęciach, odnajduję w wypowiedzi rozmówczynie [D8], która uważa, że właściwe postępowanie uczniów umożliwi im odpowiedzenie na pytania, tym samym otrzymanie oceny. Posługując się metaforą „rozpoznawania pola”, to sytuacja, kiedy szkoła/nauczyciel oferuje dziecku „nagrodę” (a finalnie pewien „kapitał”) za określony sposób zachowania. Przypuszczam, iż uczennica w toku uczęszczania do szkoły, na podstawie pozyskiwania określonych przywilejów, zdołała przyswoić (z)internalizować omawianą zasadę. Analogię do kontrolowania wzorca posłuszeństwa zauważam także w momencie, gdy uczniowie zachowują się „niegrzecznie” na lekcjach wychowania fizycznego. Działają w sposób odmienny od pożądanego stanu, za co zostają ukarani w postaci czytania regulaminu, biegania czy też siedzenia na ławce przez całe zajęcia.

Przedstawione kwestie dotyczące ukrytych przekazów wiążące się z wartościami kultury szkolnej – wzorcami postępowania oraz definiowaniem roli ucznia zostają uzupełnione o dostęp do określonych przestrzeni szkoły oraz używanie odpowiedniego (właściwego) stroju.

(Nie)dostępność przestrzeni szkolnych

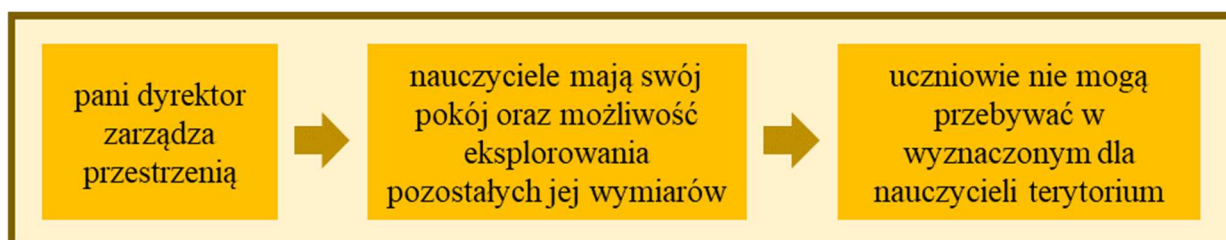
Przestrzeń niewerbalnie informuje o kulturowych aspektach szkoły, pozostając w relacji z jej użytkownikami: uczniami, nauczycielami i rodzicami (por. Hall, 2001, s. 9). F. Znaniecki zwraca uwagę na potrzebę traktowania przestrzeni, nie tylko poprzez jej przyrodnicze (fizyczne) właściwości, ale również poprzez uwzględnienie „humanistycznego współczynnika” dotyczącego jej przeżywania, doświadczania (Znaniecki, 1938, s. 90). Ponadto, nawiązując do partycypowania w poszczególnych wymiarach, mówi o „wartości przestrzennej”, która łączy się z prawem do przebywania w niej, nadanym przez zarządzającą ją zespół, a także do ściśle wyznaczonych granic „prywatności” poszczególnych osób. Obecność „obcego” na terytorium „innego” jest niedozwolone. Wyjątek stanowią sytuacje, wydarzenia posiadające pozytywną podstawę (1938, s. 94, 105). Z przestrzenią, która komunikuje o pewnej dostępności oraz ograniczeniach w jej użytkowaniu, ukazując stosunek relacji (hierarchię) nauczyciele-uczniowie, uczniowie z klas młodszych-uczniowie z klas starszych spotykamy się w następującym fragmencie narracji:

[D4]: *Na dyżurze gadają [nauczyciele – uzupeł. K. KP] z koleżankami, osobami, obok które są nauczycielkami i no po prostu nie ma czasu, żeby podchodzić do tej nauczycielki konkretnej i jej poszukać, albo czasami siedzą też w pokoju nauczycielskim, a nam na parter nie wolno schodzić. Tylko, jak mam wuef to mogę schodzić na parter, ale zazwyczaj jak mam wuef to konkretna nauczycielka, do której chcę podejść ma dyżur, na górze. A na górę jak mamy wuef,*

to nie możemy chodzić. Tylko na pierwsze piętro możemy iść do łazienki. Bo nie wiem czemu tam nie możemy schodzić. Jakoś tak zarządziła pani dyrektor, że nie możemy schodzić na parter. Nie wiem, też założyła tak pani dyrektor, że tylko możemy w górę iść do toalety.

Narrator zdobył już wiedzę na temat przestrzeni, w której może przebywać. Jest to obszar usytuowany poza parterem, tam, gdzie znajduje się pokój nauczycielski. Obecność dziecka w danym miejscu jest tylko zasadna w sytuacji ogólnie i pozytywnie uzasadnionej – w trakcie realizacji (obowiązku) lekcji z wychowania fizycznego. W powyższej wypowiedzi zawarty jest ukryty przekaz dotyczący struktury szkoły, co ilustruje rys. 4.

Rys. 4. Układ hierarchiczny w szkole na przykładzie użytkowania przestrzeni



Źródło: opracowanie własne

Schemat organizacyjny koresponduje z istnieniem hierarchii w instytucji szkolnej, także w aspekcie posiadanych przywilejów prywatności: pokój nauczycielski to miejscem niedostępne dla innych (obcych), natomiast przestrzeń, którą zajmują uczniowie jest publiczna (por. Nalaskowski, 2002, s. 35). Narrator wskazuje także na charakter interakcji pomiędzy nauczycielami a uczniami przez „bezglębne” informowanie o dystansie osobniczym (por. Hall, 2001). Chłopiec wie, jak należy się zachować wobec użytkownika przestrzeni, nie ma jednak wiedzy na temat powodów takiego zarządzenia. Co więcej, pojawia się pytanie: dla kogo jest szkoła, skoro dzieci mogą być/są symbolicznie uznani za „obcych”?

Przestrzeń w szkole nie tylko jest podzielona pomiędzy uczniów a nauczycieli. Okazuje się, że w instytucji edukacyjnej funkcjonują wymiary zarezerwowane dla dzieci klas młodszych i starszych, materialnie od siebie odgródzone:

[D9]: (...) *na przykład pierwsza i druga, nie wiem, nie może grać [w ping-ponga – uzupeł. K. KP], tylko trzecia, czwarta, piąta, szósta, siódma, ósma i gimnazjum. Pierwsza i druga nie mogą.*

[K.KP]: *A to dlaczego tak?*

[D9]: *Bo są, bo oni są w takim płotku i oni nie mogą przez nie wyjść, bo panie będą dawać minusowe* [punkty – uzupeł. K. KP]. *Tak, są odgródzone, na samej górze są starsi, od czwartej klasy. W płotku jest od jeden do trzy* [klasy – uzupeł. K. KP]. *No i z boku, tu jest płotek. Taki drewniany. I jest takie drzwi* [chłopiec opisuje gestami wygląd „ogrodzenia” – uzupeł. K. KP], *co się tak otwiera. I po tej stronie tak samo, a tutaj są sale. A tutaj jest mała salka do, do, na wuef. A na samym dole jest jeszcze większa salka. Od trzeciej klasy* [uczniowie – uzupeł. K. KP] *mogą wychodzić na dół. I tak sobie chodzić, jak jest płotek, to tylko tu i tak w dół i tak no i też w dół. Ale do piwnicy nie mogą, nie. Bo tam są szatnie, toalety. No i ta szatnia jest od czwartej do chyba ósmej (...) no, a od jeden do trzy nie mogą wchodzić na samą górę (...).*

Narrator wskazuje na odseparowanie aktywności/świata uczniów młodszych (klasy I-III)⁷⁸ od świata uczniów starszych. Funkcjonowanie dzieci z wczesnoszkolnych klas jest kontrolowane przez: fizyczny aspekt „bariery architektonicznej” – „drewniany płotek” wyznaczający przynależne im terytorium i nauczycielki, które za jego przekroczenie przyznają minusowe punkty. We fragmencie akcentowany jest także wzrost dostępności przestrzeni (przywilejów) związany z przechodzeniem do kolejnej klasy. Uczniowie już klasy trzeciej mogą schodzić na dół, jednak nadal nie mogą korzystać z piwnicy i „góry”, która zarezerwowana jest dla starszych dzieci. Zauważam, iż sytuacja nawiązuje zarówno do organizacji kontroli, charakterystycznej dla instytucji totalnych, jak i do (z)rozumienia koncepcji dzieciństwa przez szkołę i „odgradzania” jej celem ochrony oraz zapewnienia bezpieczeństwa (Gagen, 2000, s. 216). Zagadnienie „odseparowania dzieciństwa” w przestrzeni publicznej podejmują m. in. Alkistis Pitsikali oraz Rosie Parnell, którzy wskazują na symboliczne wymiary tworzenia miejsc, mających zapewnić ochronę dzieciom, z drugiej jednak strony generują ukryty przekaz na temat faktycznej ich roli (Pitsikali, Parnell, 2020). W literaturze przedmiotu odnajduję także badania, które sugerują, iż zagospodarowanie przestrzeni publicznej przez dorosłych odbiera dzieciom sposobność do stwarzania własnego terytorium (Kylin, Bodelius, 2015, s. 87). Ponadto, obecność dziecięcych miejsc również nie zawsze jest tolerowana (Day, Wagner, 2010). Z kolei, E. Goffman wyodrębnia trzy rodzaje przestrzeni, które różnią się pomiędzy sobą aktywnością działań oraz przywilejów nadawanych

⁷⁸ Prawdopodobnie „odgradzanie dzieci młodszych od starszych” jest pozostałością po reformie oświaty wprowadzonej w 1999 r. (Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r) za rządów Ministra Edukacji Narodowej Mirosława Handke, który postulował m. in. oddzielenie od siebie uczniów celem zapewnienia młodszemu bezpieczeństwu a starszym możliwości integracji i poprzez gimnazjum pewnej nobilitacji związanej z okresem dojrzewania: <https://www.rp.pl/Rzecz-o-polityce/306189911-Miroslaw-Handke-Od-wrzesnia-bedzie-dramat.html>; [dostęp: 18.04.2021]

mieszkańcom instytucji totalnych. Przestrzeń „nadzorowana” dotyczy wypełniania na określonym obszarze narzuconych odgórnie zadań; następnie przestrzeń zabroniona, do której pacjenci nie mają dostępu oraz wolną związaną z mniejszym rygorem czy nadzorem (Goffman, 2011, ss. 219-226). Analogiczny niemal podział występuje w przybliżonych wcześniej fragmentach w nawiązaniu do wydzielonego terytorium szkoły.

Pojawiają się pytania związane z celowością separacji uczniów i ich symbolicznym wymiarem. W dalszej części wywiadu chłopiec dzieli się swoją interpretacją powodu oddzielenia, którą definiuje jako działalność profilaktyczną zapobiegającą „mieszaniu się uczniów”:

[K. KP]: *Aha, ale masz pomysł, dlaczego oni tam nie mogą wchodzić?*

[D9]: *Żeby się **nie mieszały klasy**, na przykład mam w czwartej „a” taką dziewczynę, Alę, co jest gdzieś taka wysoka aż do tej lampy. I **może się zmieszać ze starszą klasą**.*

[K. KP]: *Ale, że zmieszać, co to znaczy?*

[D9]: *Że może wejść do klasy [innej – uzupeł. K. KP].*

[K. KP]: *Aha, ale to co by było, jakby weszła do klasy?*

[D9]: *Nigdy nie widziałem.*

[K. KP]: *A, te osoby, które, czyli te starsze roczniki mogą wchodzić na dół?*

[D9]: *No. Ci, co są na samej górze, to mogą wszędzie chodzić. Od czwartej klasy możemy wszędzie chodzić. Tylko nie biegać.*

[K. KP]: *Czyli rok temu też nie mogłeś tam wchodzić na górę?*

[D9]: *Też nie.*

[K. KP]: *Też nie, a nie chciałeś tam trochę pójść?*

[D9]: ***Ciekawiło mnie**. Mój brat wtedy był też w szkole. Też był na samej górze. Teraz chodzi do ósmej, nie wiem której, ale chodzi do ósmej i on **mi mówił, co tam jest, a czasem z nim tam wchodziłem i on mi mówił, co i jak**.*

[K. KP]: *Yhm, ale to jak ci mówił, co i jak?*

[D9]: *No, że to jest klasa na przykład jego. Tam jest klasa dla gimnazjum i tak dalej.*

[K. KP]: *Yhm, ale to wtedy nie miałeś minusowych punktów?*

[D9]: *No nie, bo to wszystko brat miał, czyli, że **za mnie brał te punkty**.*

Przytoczony fragment wskazuje, iż uczniowie przynależą do poszczególnych grup (klas), które nie mogą się ze sobą spotykać, na wypadek niepożądanego wejścia „obcego” dziecka do nieodpowiedniej klasy. Niedostępne dla chłopca miejsca wzbudzają ciekawość i stanowią okazję do szukania sposobów na ich doświadczenie, co jest charakterystyczne dla

dziecięcej aktywności związanej z zaspokajaniem potrzeb eksploracji, poznawania otaczającego świata (Nowak-Łojewska, 2017). Zauważam, iż w danym przypadku aktywność poznawcza nie jest atrakcyjna dla szkoły, wręcz przeciwnie.

Odnosząc tę kwestię do modelu instytucji totalnej stwierdzam, iż w celu lepszego zarządzania jednostką w instytucji totalnej i nadzoru nad jej podporządkowaniem, stosuje się ograniczenie liczby osób izolowanych – w myśl zasady o efektywnym kontrolowaniu mniejszych grup (Goffman, 2011, s. 17). W związku z tym, przestrzeń wymaga kontroli, ponieważ modeluje, a także charakteryzuje rodzaj podejmowanych przez pensjonariuszy i personel aktywności.

E. Goffman zauważa, iż im większa jest kontrola przestrzeni, w której przebywa mieszkaniowiec instytucji totalnej, paradoksalnie, tym łatwiej znaleźć jednostce lub stworzyć strefy wolne od nadzoru (Goffman, 2011, s. 226). Taka sytuacja staje się doświadczeniem kolejnego z narratorów, który mimo kontrolowanej przestrzeni, również dodatkowo przez kamery, jest zaangażowany w bójkę:

[D2]: (...) *on przychodzi do nas jak nauczyciel sobie przechodzi. Na przykład jest ruch, nie, i tam jest taki prostokąt [chłopiec gestami pokazuje rozmieszczenie szkolnego korytarza – uzupeł. K. KP], i jak są tam rogi [załamanie korytarza – uzupeł. K. KP] to ten nauczyciel idzie, on od razu podchodzi i zaczepia. Jak nauczyciel przechodzi, to on już spokojniej (...) Jest jedna kamera. Na przykład tu jest ta ściana [narrator pokazuje, jak wygląda to w przestrzeni szkoły – uzupeł. K. KP], to tu jest ta kamera i ona patrzy to wszystko co jest tam. Czyli tak nie można wszystko, tak i tak końcówki pod salą 20 i co jest na przeciwko i tak nie zauważy. I tam się też z kolegą [pobiłem – uzupeł. K. KP], bo mnie zaczepiał.*

(Nie)dostępność przestrzeni występuje w narracji kolejnego chłopca, który wspomina, iż w szkole znajdują się miejsca, do których uczniowie nie mają wstępu, a także pozostają w relacji do ukrytych przekonań na temat natury dziecka:

[D12]: *Nie możemy wchodzić do takich miejsc, gdzie są zamknięte, a nie tam gdzie jest pełno rzeczy, że już nie raz było tak, że teraz mamy remont ogółem szkoły. I okna wymieniają i strych jest otwarty i każdy praktycznie do tego strychu wchodzi. Teraz właśnie zamykają ciągle ten strych. No. Tak to (...);*

[D12]: *Niby nie wiem czemu, że nie można tam [do szatni – uzupeł. K.KP] wprowadzać plecaków, bo możesz być oskarżony o kradzież, że na przykład coś zniknie to możesz być o oskarżony, że to ty schowałeś sobie np. do plecaka. Czyli można tak jakby wchodzić do szatni z plecakiem. Jak wejdiesz to możesz być oskarżony. Więc już nie, ja tak. Pierwsze dni to*

wchodziłem z plecakiem, bo jeszcze zapomniałam o tym, ale po tym zostawiałem, bo się bałem, że zaraz że będę oskarżony o coś.

Przebywanie na określonym terytorium w szkole implikuje określone zachowanie. Niedostępność miejsc jest atrakcyjna dla dzieci wobec możliwości wyzwolenia się spod nauczycielskiego nadzoru. Są jednak przestrzenie, które nie tylko wskazują na hierarchiczność pozycji, ale „bezglóśnie komunikują” o przekonaniach na temat dziecka. Wejście do szatni z plecakiem to informacja dla ucznia, podtrzymywana przez przeżywanie lęku, że może zostać oskarżony „o coś”. Zapewne chodzi o kradzież, jednak uwagę zwraca fakt istniejącej do dziecka podejrzliwości. Brak zaufania reprezentowany przez szkołę można lepiej zrozumieć w oparciu o Goffmanowski model instytucji totalnych. Mieszkaniec (uczeń) obdarzany jest zaufaniem w momencie, kiedy przejdzie etap „wtórnej socjalizacji” wskutek behawioralnego warunkowania (Goffman, 2011, s. 85). Wydaje się, że dziecko staje się wiarygodne w sytuacji, gdy „wrośnie” w kulturę szkoły – przystosuje się do podporządkowanego realizowania celów instytucji edukacyjnej.

Przedstawiona przez dzieci przestrzeń szkoły wydaje się być pełna symbolicznych znaczeń, co nawiązuje do koncepcji ukrytego programu (Meighan, Barton, Walker, 1993). Przestrzeń informuje o hierarchiczności: ukazuje dysproporcje pomiędzy nauczycielami a uczniami w obliczu powszechnego prawa pedagogów do posiadania prywatności, a także umieszcza dzieci z klas starszych w pozycji uprzywilejowanej w stosunku do młodszych na podstawie prawa do większej eksploracji terytorium.

Hierarchiczność buduje dystans osobisty pomiędzy pedagogami a dziećmi oraz traktuje o występowaniu władzy (Goffman, 2011, s. 18). W przypadku zaś fizycznej separacji uczniów klas młodszych, pojawiają się analogie do gettoizacji, gdzie grupa osób zostaje oddzielona od reszty społeczeństwa dominującego na podstawie przekonań o przewadze jednej kultury nad drugą (Boski, 2009, s. 528). Zastanawiające jest, jaki ukryty przekaz kulturowy niesie za sobą materialne odgródzenie uczniów? Czy kultura szkoły jako kultura dominująca dąży do tego, aby dziecko zrezygnowało ze swojej dziecięcości na rzecz posłusznego, kulturalnego i dobrze uczącego się ucznia? Czy odgródzenie dzieci jest przygotowaniem do etapu wtórnej socjalizacji, która ma wytworzyć Nowego Człowieka, realizującego instytucjonalne cele, myśląc oraz działając według narzucanych zasad, norm, wartości (Goffman, 2011)?

Ograniczenia oraz sposób zachowań w określonej przestrzeni, charakterystyczny nadzór i kontrola, a także podejrzliwość wobec dziecka pozwala na rozbudowywanie obrazu totalnej kultury szkoły.

Odpowiedni (uczniowski) strój

Grażyna Bokszańska, twierdzi, iż uniform charakteryzuje określone środowisko społeczne lub zawodowe przez ujednoczenie wyglądu zewnętrznego, a także niesie za sobą symboliczny przekaz do zajmowanej pozycji w zachodzących interakcjach (Bokszańska, 2004, ss. 27-28). Takie znacznie przypisuje mundurkowi antropolog Maciej Wróblewski (2014, ss. 65-77). W narracjach uczniów występują fragmenty, które nawiązują do reguł związanych z noszeniem mundurka⁷⁹ i nagradzania przez nauczycieli za jego posiadanie:

[D2]: *No i to jest w tym najgorsze, że pani nic nie daje [za bójki-uzupeł. KKP], żadnych punktów ujemnych ani nic. Tylko za mundurki [ich brak-uzupeł. KKP];*

[D7]: *(...) za mundurek, to też się dostaje piątkę, to też do matematyki podchodzi wszystko.*

Albo w tarczy (...) bo na godzinie wychowawczej pani sprawdza, ale to nie na każdej, czy ma ten [mundurek – uzupeł. K. KP]. Nie co chwilę, tylko czasami;

[D12]: *Znacząca zasada dla mnie jest takie dziwne. Musimy mieć zawsze mundurki. Nie wiem po co jest ten mundurek. Ale my musimy mieć.*

„Uniform” stanowi „wyposażenie ucznia”: jest ważniejszy od sytuacji związanej z bójką, która dla nauczyciela nie jest tak istotna, jak jego posiadanie czy nieposiadanie. Ponadto, noszenie mundurka (lub tarczy) nie tylko wiąże się z możliwością uzyskania punktów za zachowanie, ale stanowi okazję do otrzymania oceny z przedmiotu matematyka. Modelowanie dziecka wobec jego identyfikacji z atrybutami kultury szkoły odbywa się w oparciu o: zastosowanie behawioralnego systemu kar i nagród, a posługując się językiem koncepcji P. Bourdieu określeniem „wyróżników”, które można zdobyć za pomocą gromadzonych „nagród”. Ekehard Martens twierdzi, iż „niewiedza, wola poznania i poznawcze zaufanie”, traktują o podstawach filozofowania (Martens, 2011, s. 43), co jest istotne w odkrywaniu prawd o świecie. Jeden z narratorów, dziwi się zasadzie noszenia mundurku, nie posiada wiedzy dotyczącej celu jego noszenia/ważności dla kultury szkoły. Wie jednak, że

⁷⁹ Mundurki jako „jednolity strój” zostały ponownie wprowadzone do szkoły nowelizacją o *Ustawie oświaty z dnia 11 kwietnia 2007* za sprawą ówczesnego ministra edukacji narodowej Romana Giertycha, który twierdził, iż zapewnią pewien ład w ubiorze i będą gwarantem bezpieczeństwa uczniów: <https://polskatimes.pl/100-lat-mundurkow-szkolnych-jak-sie-zmieniały-na-przestrzeni-lat-zdjecia-archiwalne/ar/c5-13435183>; [dostęp: 18.04.2021]. Obowiązek został zniesiony w 2008 r., a decyzję noszenia mundurków pozostawiono dyrektorom szkół. Ciekawe stanowisko wobec uniformu (munduru) zajmuje Elżbieta Zubrzycka na łamach tygodnika *Polityka*, która wskazuje na relację stroju z koniecznością stosowania określonych wzorców zachowań, a także identyfikację z instytucją oraz przynależność do danych struktur (Socha, 2007, s. 90).

należy go nosić. Przedstawiona sytuacja wskazuje na szansę: prowadzenia dialogu z dzieckiem, które jest pobudzone poznawczo, poszerzenia jego „kulturowej skrzynki z narzędziami”.

5.2.2. Mechanizmy nadzoru i kontroli

Zaprogramowanie rytmu dnia, wyznaczenie przestrzeni, do których dziecko ma prawo dostępu czy też egzekwowanie właściwego dla kultury szkoły zachowania wiąże się z koniecznością podejmowania czynności nadzorczych oraz kontrolnych. Oba pojęcia sprowadzają się do pilnowania jednostek/rzeczy, aby działały/postępowały zgodnie z pożądanym stanem⁸⁰. W narracji dzieci są fragmenty, które dotyczą budowania szkolnego mechanizmu nadzoru i kontroli oraz odnoszą się do następujących kategorii modelujących zachowanie: *narzędzia nadzoru oraz kontroli, logika dyżuru, procedura instrukcja-obszernacja-weryfikacja podczas lekcji* oraz *uczniowie jako (współ)kontrolerzy*.

Narzędzia nadzoru i kontroli

W prowadzonej przez dzieci opowieści o szkole i nauczycielach pojawiają się sekwencje, w których wskazują na monitorowanie zachowań poprzez kamery oraz radiowęzeł: [D2]: (...) *żeby pamiętać, że kamery wszystko widzą (...)* Jest jedna kamera. Na przykład tu jest ta ściana [Dawid pokazuje, jak wygląda to w przestrzeni szkoły – uzupeł. K.KP], to tu jest ta kamera i ona patrzy to wszystko co jest tam;

[D4]: *Bardziej pamiętam, bo często powtarzają te zasady, bo często powtarzają je w radiowęzle. I często mówi dyrektor, albo wice dyrektor, albo jaki, jacyś inni uczniowie. No mówią, że na przykład nie wolno jeść na lekcji, nie można mówić bez zgłaszania się, albo nie można przeklinać się w szkole. W ogóle nie można przeklinać. Albo, że bić się w szkole. E, no właśnie radiowęzeł jest puszczaony tylko w trakcie lekcji, bo mamy te radiowęzły tylko w klasie. Bo zazwyczaj, jak są nieważne, takie te [zasady – uzupeł. K. KP] to nie mówią przez ten radiowęzeł, jak są takie ważne to mówią [.]*

Przytoczone fragmenty wskazują, iż uczniowie podlegają w szkole nieustannej obserwacji oraz przypominaniu o wartościach wyznaczających ich szkolną aktywność. Kamery umożliwiają instytucji gromadzenie wiedzy na temat uczniów oraz sprawowanie kontroli nad ich działaniami. Nawiązując do Foucaultowskiej relacji wiedzy i władzy, szkoła, przekazuje wiedzę w procesie socjalizacji na temat „konceptji (posłusznego) ucznia” oraz sugeruje jaki

⁸⁰ Na podstawie definicji zawartych w internetowym Słowniku Języka Polskiego PWN:

<https://sjp.pwn.pl/sjp/kontrola;2473611.html>; <https://sjp.pwn.pl/sjp/nadzor;2485991.html>; [dostęp: 26.01.2021].

stan związany z utrzymaniem ładu społecznego będzie preferowany, a co może go zaburzać (2000, s. 59). Narrator w kontakcie z powtarzaniem przez radiowęzeł kulturowym przekazem wytwarza znaczenie o jego istotności. Ukryte wymiary kultury szkoły związane z rozmieszczeniem radiowęzłów w klasach odnoszą do Goffmanowskiego modelu instytucji totalnej, gdzie efektywniejsze zarządzanie mieszkańcami odbywa się w mniejszych grupach (Goffman, 2011, s. 17). Nadzór oraz kontrola są sprawowane bezpośrednio przez nauczycieli w trakcie trwania dyżurów czy też lekcji.

Logika dyżuru

Dyżury nauczycieli w szkole są częścią szkolnej rzeczywistości, co odzwierciedlają fragmenty dziecięcych narracji, z których można dowiedzieć się o ich celu, podejmowanych w trakcie realizacji obowiązków nauczycieli, a także samym przebiegu:

[D4]: *Mają wyznaczone dyżury* [nauczyciele – uzupeł. K. KP] *i że na przykład mają wyznaczone lekcje na których mają iść na dyżur i mają tak, że idą na któryś z pięter i tam pilnują, tych pięter, żeby się dzieci nie biły i nie kłóciły. Zbyttnio z nami nie gadają nauczycielki, bo mają dyżur;*

[D6]: *No na lekcji, jak pani gdzieś musi wyjść pilnie, musi coś załatwić, albo jak już jest dzwonek i jeszcze pani do nas nie przyszła, bo musi zejść z dyżuru i musi poczekać na następną panią, żeby przyjechała dyżur;*

[D8]: *Zdarza się tak, że na... mamy cztery piętra. Zerowe, pierwsze, drugie i trzecie. I na trzecim jest jeden nauczyciel, bo tam jest tak mniej sal i jest po prostu mniej uczniów, i na tych pozostałych są po dwóch nauczycieli, stoją i, żeby, na przykład, żeby się nie pobili uczniowie, czy coś takiego, nie, żeby wypadku nie było i tak dalej, nie, pilnują tak jakby, nadzorują te piętro, nie?*

W wypowiedziach narratorów nauczyciele mają obowiązek wykonywania dyżurów, które są im wyznaczone, przyporządkowane oraz przekazywane. Rozmówcy uważają, iż cel dyżurów sprowadza się do przestrzegania i zapewnienia bezpieczeństwa, co wymaga pilnowania i nadzorowania zachowania uczniów. Realizacja obowiązku koresponduje również w interpretacji jednego z narratorów z brakiem kontaktów z dziećmi, ze względu właśnie na wykonywane przez nich działania. Pojawia się pytanie o sens lub wręcz o logikę dyżuru, który w stwierdzeniach odnosi się do budowania poczucia bezpieczeństwa. Konieczność wykonywania rutynowych czynności przez nauczycieli, które dzieci definiują w kategoriach nadzoru i pilnowania z drugiej strony pozwala, po raz kolejny, nawiązać do konieczności

podtrzymania ładu społecznego („statusu quo”), w którym funkcjonują wielowymiarowe interakcje dominacji i podległości (Bińczyk, 1999, s. 69). Czy kreowanie bezpieczeństwa za pośrednictwem dyżurów nie stanowi, tak jak u M. Foucaulta, okazji do implikowania strachu (zarówno w samym „powstaniu instytucji dyżuru”) przed jego odebraniem, na przykład przez „bijących się uczniów” (por. Kochanowski, 2007, ss. 67-68)? Uzyskanie szerszej perspektywy związanej z poznaniem technik kontrolowania oraz nadzorowania uczniów, a także i ich roli w podtrzymaniu porządku społecznego umożliwi znaczną klaryfikację kulturowych praktyk szkoły.

Procedura instrukcja-observacja-weryfikacja podczas lekcji

W psychokulturowym podejściu, to co dzieje się w szkole, w klasie szkolnej jest mocno osadzone w kontekstach kulturowych jej uczestników. Dzieci posiadają „zdumiewająco silne <<predyspozycje kulturowe>>, wrażliwość i wolę do przyjęcia powszechnych, uświęconych tradycją sposobów postępowania” (Bruner, 2006, ss. 74-75). Charakteryzują się żywym zainteresowaniem, wobec tego, co robią dorośli, inne dzieci, powtarzając nierzadko zdobyte podczas obserwacji sposoby zachowania się. W publikacji *Cultural learning and learning* autorzy wskazują, iż ludzie w interakcjach z dziećmi wyróżniają się określonymi postawami demonstrującymi pewne praktyki kulturowe (Kruger, Tomasello, 1996). Sposoby ich uczenia, zależą od przekonań na temat dziecka (ucznia) (1996, ss. 369-387). W przeprowadzonych z narratorami wywiadach odnajduję fragmenty, które nie tylko charakteryzują przebieg lekcji, ale także odzwierciedlają kulturę szkoły przez wytwarzane przez rozmówców znaczenia:

[D2]: *Na polskim pani ciągle mówi, co robimy, co mamy robić, jaką jutro, za miesiąc będziemy opowiadać lekturę, będziemy jaką lekturę [opowiadać – uzupeł. K. KP] nas pani przepyta albo coś. Albo coś tam albo tam. To jest najnudniejsze, że pani nic nie robi tylko mówi i udziela odpowiedzi. Pyta nas, czyli udziela odpowiedzi od nas (...). W ogóle na polskim nic nie możemy robić tylko słuchać pani i się uczyć (...)*

Pani z plastyki też trochę za bardzo się rządzi. Krzyczy. Na przykład rządzi się, jak mówi wpierw, że mamy narysować to, a ktoś chce coś innego. I nie może wtedy. I to jest najbardziej wkurzające, bo jak pani się rządzi to krzyczy.

W pierwszym fragmencie dziecko informuje o zachowaniu nauczycielki, która koncentruje się na stałym przekazywaniu instrukcji na temat teraźniejszych i przyszłych aktywności związanych z uczeniem się, a także słuchaniem. Instruowanie pozwala na uchwycenie jakie działania są właściwe dla nauczyciela/szkoły oraz co będzie podlegało

kontroli. Ukryty przekaz zawarty w wytworzonych przez chłopca znaczeniach dotyczących interakcji nauczyciel-uczeń odnosi się do stwierdzenia: „nauczyciel mówi, uczeń słucha”, ponownie akcentując charakter władzy egzemplifikującej się w „kulturze milczenia” grup zdominowanych (Freire, 2000). Interesujące jest również przeżywanie „nudy” dla rozmówcy w kontekście braku podejmowanych przez nauczyciela aktywności, ponieważ mówienie i udzielanie odpowiedzi w interpretacji narratora oznacza „nic nierobienie” i sytuowanie dziecka w pasywnej pozycji. Kluczowe jest udzielanie instruktarzu związanego z wykonaniem konkretnego zadania na plastyce w formie krzyku, co wzbudza u chłopca zdenerwowanie. Z perspektywy analizy pojawiają się pytania dotyczące tego czy identyfikowana przez narratora emocja jest efektem braku możliwości wyboru, czy jest reakcją na sposób w jakim nauczycielka poinstruowała uczniów?

Instruowanie, które pojawiło się w wypowiedzi chłopca, zostaje uzupełnione w dalszej narracji o proces obserwacji bieżącej aktywności uczniów:

[D2]: *Pani też ciągle sprawdza czy coś się dzieje, czy nie, czy tu się coś dzieje, czy tam się coś dzieje, czy tam, czy tam. I tak ciągle patrzy na nas! Ciągle się pyta i patrzy czy coś się tam dzieje, czy tam, czy tam! Chodzi i tak patrzy cały czas* [chłopiec naśladuje mimikę twarzy nauczycieli: rozszerza źrenice i stale obraca głowę – uzupeł. K.KP] *czy coś ma się dzieje, czy ktoś napisał notatkę czy nie (...).*

Obserwacja w wytworzonych przez chłopca znaczeniach ma na celu utrzymanie pewnego porządku w klasie szkolnej. Nauczycielka stale kontroluje pracę uczniów, zwraca obsesyjną uwagę na ich zachowanie, wydając się być wszechobecną, co jest ekspresyjnie wzmacniane przez narratora w wyniku zastosowanych powtórzeń. Koncentracja na behawioralnym wymiarze dzieci występuje w pozostałych wywiadach:

[D2]: *Po prostu jeszcze na lekcjach jak kolega mnie poprosi czy mam długopis to ja mu powiem: „mam powiem, nie mam, czekaj mu powiem, bo mógł mi wypaść z piórnika do plecaka, bo miałem otwarty”, to pani mówi: D. nie gadaj i już daje punkty ujemne. Tak nas ta pani pilnuje. Nie możemy gadać, to jest najgorsze;*

[D3]: *Najbardziej nie cierpię przyrody! W ogóle też samej pani nie cierpię, bo pani M. - samo nazwisko jest wściekłe i ona ciągle naprawdę, ciągle co minutę np. A co ty robisz?, A gdzie się patrzysz?;*

[D6]: *M. jest grzeczna, tylko czasami, jak J. ją zagada trochę, bo nie będzie wiedziała, a później pani im zwraca uwagi, to J. musi się wytłumaczyć, że chce pomóc jej, że ona nie wiedziała, co tam ma zrobić, nawet jak tak jest pilną uczennicą.*

Obserwacja kontrolna może wywoływać przykre i silne stany emocjonalne, a także dotyczy wszystkich uczniów, nawet „pilnych i grzecznych”. Każde zakłócenie podtrzymywanego porządku musi zostać wyjaśnione, chociaż odnosi się do kwestii związanych z udzieleniem pomocy w nauce/koleżeńskiej. Zastanawiające jest to, dlaczego w sytuacji uczniowskiej niewiedzy dziecko nie zwraca się o pomoc do nauczyciela? Czy wynika to z charakteru zarysowującej się hierarchii, stanowi indywidualny aspekt osobowości ucznia, czy jest efektem panujących zasad na zajęciach? Ponownie zarysowuje się kontekst „uczniowskiego milczenia”, który świadczy o dominacji kultury szkoły.

Zachowanie dzieci (ich ciała) jest konstruowane społecznie i wskazuje na istnienie podporządkowanej relacji. Nauczyciele koncentrują się na tym, co się dzieje w klasie szkolnej, bez pogłębienia emocjonalnej oraz poznawczej aktywności uczniów. Obok instruowania, obserwacji kontrolującej w przebiegu zajęć, pojawiają się także fragmenty związane z weryfikacją uczniowskich postępów:

[D2]: *Pani uczy nas jak można, jak są tytuły i alfabet, nie? No, to alfabetycznie, na a, b, c i tak dalej, nie, a to kto ma na imię na przykład na a, to jest w tych, tych. Takie coś no. Musimy się tego uczyć. Albo a, b, c, albo spółgłoski co to są, no same nudy (...) jak mamy wszystko dobrze i jeden źle [błąd – uzupeł. K. KP] to mamy 5-tki. A tak to mielibyśmy 6-tki. I to jest najgorsze, że nie lubię tego. Nikt w ogóle tego z klasy nie lubi;*

[D4]: *No, jest tam taka pani. Pani D. I cała klasa zbytnio jej nie lubi. [.]. Po prostu czasem często wstawia jedyne. Że **na przykład jak ktoś nie umie czegoś zrobić, to jedynek dostaje.** [.]. I mi się, jeszcze tego nie zdarzyło. Ja mam jedyne z matematyki, ale z testów. Przerabiamy sobie temat, a dopiero potem podchodzimy sobie do tablicy, na przykład i pani nam na początek, na pierwszy raz, robimy na przykład jakieś działanie, to pani nam wytłumaczy to, i nie wstawia jedynek, ale na przykład mamy dwa tygodnie tego samego tematu wstawia już jedyne jak jeszcze nikt nie wie.*

Sprawdzeniu podlega konkretna wiedza dzieci, które uczą się kryteriów nauczycielskiej weryfikacji, są świadome ich oczekiwań (zdobytych najprawdopodobniej w formie instruktarzu): mają pewność co polega ocenie, kiedy i w jakiej formie (Meighan, 1993, s. 181). Narratorzy ujawniają również negatywne emocje związane z kwestią niemożności odczytania nauczycielskich wymagań, co powoduje narażenie na konsekwencje:

[D4]: *(...) tylko czasem w tamtym roku mnie wkurzała tylko jedna nauczycielka. Pani M., bo ona zawsze nie wiadomo co zrobimy, na przykład troszeczkę za późno się rozpakujemy, to się drze [krzyczy – uzupeł. K. KP] po nas;*

[D12]: *Na przykład ten [nauczyciel-uzupeł. K. KP] właśnie z techniki, i to nie wiem, ruszysz, czasami spadnie ci coś to od razu masz minus punkt. Dużo osób przez niego ma minusowe punkty.*

Weryfikacji podlegają również oprócz wiedzy, wyobrażenia dziecka:

[D1]: *była fajna lekcja, jak mogliśmy narysować swojego patrona świętego. Ja narysowałam św. Karolinę Kózkównę. **Ja tylko, tylko podpisałam św. Karolina, a pani napisała Kózkówna, no bo pani trochę się złościła na mnie, bo ja narysowałam tylko głowę, i ten, no bez sukienki. Nie narysowałam całej, tylko dotąd** [pokazanie na tułów – uzupeł. K. KP]. **No i pani dała mi piątkę. Ale przynajmniej też coś;***

W podanym fragmencie zarysowuje się ukryty przekaz, który nauczycielka (nie)świadomie podaje uczennicy na temat wyglądu świętej. Dziecko doświadcza w tej sytuacji złości pedagoga oraz uczy się/jest nauczana, jaki wizerunek patrona może być przez nauczycielkę w przyszłości oceniony na wyższą ocenę.

W narracjach pojawiają się wypowiedzi dotyczące sprawdzania umiejętności narratorów w trakcie zajęć z plastyki lub techniki. Dzieci zwracają uwagę na kwestie różnic pomiędzy włożonym przez nich wysiłkiem w prace a subiektywną oceną nauczyciela. W jednej z wypowiedzi, dziewczynka podkreśla swoją sympatię do zajęć z plastyki, jednak informuje o konieczności konfrontowania się z „szczerą oceną”:

[D1]: *na plastyce też lubię [być – uzupeł. K.KP], **ale na przykład jak się starałam jakiś rysunek zrobić, to pani szczerze myśli i za rysunek daje czwórki. Na przykład ja się starałam nad takim jednym rysunkiem, no i pani mi dała czwórkę zamiast piątki.***

Bolesław Niemierko w książce *Ocenianie szkolne bez tajemnic* wskazuje, iż ocena zawiera w sobie informację o efekcie uczenia się opatrzonym komentarzem (Niemierko, 2002, s. 184). Autor zwraca uwagę na genezę oceniania, obarczoną „tajemnicą” i sytuuje ją w: *wymaganiach programowych*, konieczności oceniania oraz sposobach komunikacji oceny, co pozostaje w relacji do uczucia niepewności u nauczyciela, jego niewiedzy, i nieznamości uczniów. Nawiązuje do ukrywania przed dzieckiem procedury oceniania, na którą składają się określne kryteria, strategie (2002, ss. 7-8). Ocena stanowi także rodzaj komunikatu o relacjach nauczyciela z uczniem (por. Gajdzica, 2004, s. 127).

W kolejnej wypowiedzi chłopiec porównuje poprzednie doświadczenia z klasy trzeciej do obecnej sytuacji na lekcji plastyki, gdzie konfrontuje się z koniecznością malowania arcydzieł:

[D2]: *W trzeciej klasie też mieliśmy plastykę ino słabszą, teraz musimy arcydzieła malować.*

Mówi pani, że mamy malować, żeby było ładnie: co najładniejsze mamy 6-stki, co takie, nieźle 5, co takie słabsze 4, co takie gorsze 3, a gorsze, co bardziej gorsze 2, a jedynek nie daje. Bo jak ktoś jest słaby z tego, plastyki, to by miał same jedynki więc pani powiedziała, że jedynek nie daje. A dwójki też się udaje dostać.

Narrator wskazuje na surowe wymagania, które posiada nauczyciel wobec uczniów. Wydaje się, że przedmiot, który ma rozwijać ekspresję twórczą dziecka, stanowić formę zabawy i kontaktowania się w indywidualny, kreatywny sposób ze sztuką, zostaje sprowadzony do schematu oceniania, potwierdzającego nauczycielską władzę. Na podstawie podanej skali ocen uczeń może jedynie wnioskować o wymiarze posiadanego talentu, który jest przedmiotem oceny. W wypowiedziach uczniów obecne są fragmenty świadczące o niejasnych (subiektywnych) kryteriach oceny, które m. in. mogą prowadzić do refleksji związanej z koniecznością rywalizacji o status „najlepszej pracy (i oceny)“:

[D12]: (...) *jest trochę dziwne, bo jeden taki mój przyjaciel, też miał właśnie kilka takich gałązek i zaliczył mu to [nauczyciel z techniki – uzupeł. K. KP]. **Ja u niego też żeby mieć szóstkę z czegoś, to musisz normalnie najlepszą pracę mieć z wszystkich (...)** Że jakaś taka bardzo, bardzo ładna musi być, nie wiem bardzo długo ją robić jakoś, że bardzo pracować ją. Kiedyś to taki kolega mój, jak dla mnie to i dla całej klasy był to bardzo ładny rysunek a on mu dał za to piątkę. A to było bardzo ładne, bardzo.*

Dziecko ze względu na brak sprecyzowanych kryteriów czy zasad oceny z techniki, wytwarza znaczenia, na podstawie obserwacji, dotyczące „najlepszej pracy”, która ma możliwość otrzymania najwyższej oceny. W takim przypadku uczeń dąży do sprostania wymaganiom nauczyciela dotyczących konieczności czasochłonnego tworzenia pracy, stanowiącej kryterium oceny.

Przytoczone narracje ukazują rozdźwięk pomiędzy otrzymaną oceną a włożonym w przygotowanie pracy plastycznej/technicznej wysiłkiem (co nie zawsze jest istotne i uwzględniane przez pedagoga). W podanych przypadkach ocenianiu podlega gotowy, wytworzony produkt, który ma spełniać: wymagania związane z gustem, upodobaniem nauczyciela i kryteria najlepszego dzieła w klasie, co może sprzyjać procesowi rywalizacji o uzyskanie „nagrody” (Meighan, 1993, s. 188). Weryfikacja umiejętności, estetyki, wyobrażeń dzieci pozwala na wyznaczenie im pewnych kierunków wzrostu oraz rozwoju, które są/będą w przyszłości domeną dorosłego. Należy tutaj postawić pytania dotyczące tego czy w kulturze szkoły znajduje się miejsce dla dziecka i doświadczania z nim jego dzieciństwa oraz na ile ważna jest jego indywidualność, kreatywność a na ile dążenie do odtworzenia schematu?

Powyższe wydarzenia wyjaśniam, umieszczając je w koncepcji ukrytego programu, który niewątpliwie przygotowuje dzieci („socjalizuje”) do bycia „ludźmi instytucji” poprzez procedury instruktażu, obserwacji i weryfikacji. Uczniowie są traktowani zazwyczaj jako pasywne jednostki, które należy instruować wobec określonych kryteriów wykonania poszczególnych zadań, a także bezdyskusyjnie przekazać wybraną wiedzę, wyobrażenia na temat osób, świata, standardy związane z ocenami. Przejawy dziecięcego kulturowego świata zostają przez szkołę zunifikowane, sprowadzone do odtwarzania kultury szkoły, pozbawiają również dzieci twórczej ekspresji, współpracy, a także rozwijania kulturowych narzędzi.

Uczniowie jako (współ)kontrolerzy

W narracjach dzieci pojawiają się relacje oparte na hierarchii i dychotomii rodzące się z posiadanej formalnej władzy oraz symbolicznie zajmowanej pozycji w kulturze szkoły. Asymetryczność jest obecna w następujących układach: nauczyciel – uczeń (dziecko), uczniowie „grzeczni” („posłuszni”) – uczniowie „niegrzeczni” („nieposłuszni”), uczniowie klas młodszych – uczniowie klas starszych. Role, w które mają możliwość wchodzić dzieci są mocno ograniczone i najczęściej wynikają z ich odgórnego narzucania przez instytucję lub są efektem różnych technik, strategii adaptacji do sytuacji. Uczniowie oprócz konieczności koncentrowania się na wypełnianiu zadań i obowiązków egzemplifikujących się w byciu posłusznym, kulturalnym zostają zaangażowani do pomocy nauczycielom w utrzymaniu pożądanego statusu quo:

[D3]: *No podstawił mi nogę, że ja upadłam. Bo pani, bo on zawsze ma na lekcji [telefon – uzupeł. K. KP] sobie, siedzi po kryjomu gra, bo ma najlepszą grę i ciągle ryczy na przerwie, że gra, gra, gra i ani razu chyba nie zjadł nic na przerwie, bo ciągle gra. No i pani z matematyki powiedziała, że mam zabrać mu telefon i on szybko pobiegł schować i podstawił mi nogę i ja upadłam.*

Wykonanie polecenia przez narratorkę dotyczące przywrócenia uwagi ucznia, który w trakcie lekcji jest zaangażowany w granie na telefonie a niesłuchanie nauczycielki, może świadczyć o istniejącej relacji władzy oraz o delegowaniu kompetencji związanych z kontrolowaniem, nadzorem. Podobna sytuacja występuje w nawiązaniu do fragmentów, w których rozmówcy identyfikują zadania przewodniczącego lub innego członka trójki klasowej w klasie szkolnej ze sprawowaniem kontroli, wspomaganie nauczyciela w wypełnianiu funkcji dyscyplinujących:

[D4]: *Nie zbytnio chciałbym startować do takich funkcji, bo musiałbym mieć wszystko pod kontrolą, zajmować się klasą. Oni [są – uzupeł. K. KP] żeby przekazywać wiadomości. Na przykład jak są jakieś bójkę to uspokoją naszą klasę, jak osoba z naszej klasy się bije z drugą osobą. z naszej klasy, no to nasi, koledzy, moi koledzy próbują uspokoić albo jak mówią jakie składki jak są. Przekazują jakieś ważne wiadomości. Zazwyczaj, zależy, czy zauważą bójkę czy nie.*

Chłopiec zwraca uwagę na czujność oraz odpowiedzialność związaną z realizowaniem funkcji przypisanej trójce klasowej, która ma za zadanie zajmować się (opiekować się?) klasą szkolą i reagować w sytuacji konfliktów czy też przekazywania istotnych informacji. Kontrolowanie zachowania uczniów, którzy nie postępują zgodnie z preferowanym przez instytucję wzorcem, jest obecne także w wypowiedzi dziewczynki, gdzie przewodniczący sam „łamię” zasadę o „niebieganiu w szkole”, aby upomnieć dzieci:

[D6]: (...) *biega [przewodniczący – uzupeł. K. KP] cały czas za nimi, żeby nie biegali, nie krzyczeli ani nie przezywali się. Raz, to nawet przezywali swoich rodziców.*

We fragmencie zauważam podział władzy: przewodniczący nadzoruje pozostałych uczniów, reprezentuje zasady kultury szkolnej, natomiast aktywność uczniów jest monitorowana i klasyfikowana pod względem (nie)dopasowania się do funkcjonujących norm. Dziewczynka z pierwszej klasy gimnazjum zwraca uwagę na branie udziału przewodniczącego w określonych zebraniach i akcentuje przymusowe realizowanie zadań nakładanych przez nauczyciela, na które przewodniczący nie ma wpływu. Jako przykład podaje zaprowadzenie „niegrzecznego ucznia” do pedagoga:

[D7]: (...) *U nas na przykład jak mają zebranie, rada uczniów to idzie przewodniczący, albo na przykład, jak pani mówi, że przewodniczący ma zaprowadzić kogoś z klasy do pedagoga [„niegrzecznego ucznia” – uzupeł. K. KP], no to idzie wtedy z nim, i go prowadzi, musi go zaprowadzić, bo nie ma innego wyboru. Znaczą no, muszą iść, ale zależy to, z jaką osobą, niekiedy nie idą, niekiedy chodzą po szkole. Żeby nie iść, a mówią, że poszli, no ale nikt zazwyczaj nie, nie podkablują tego.*

W sekwencji dostrzegam zachodzenie w roli przewodniczącego klasy szkolnej konfliktu moralnego: pojawia się pytanie na ile uczeń realizujący taką funkcję może być lojalny wobec nauczyciela (szkoły) i identyfikować się z istniejącymi zasadami, normami, a na ile jego lojalność dotyczy kolegów oraz koleżanek z klasy, mogących reprezentować inne wartości. Istniejący dylemat roli to konieczność zmierzenia się z koniecznością wyboru pomiędzy byciem „człowiekiem instytucji” a „kolegą”, co świadczy, nie tylko o funkcjonowaniu wielu

poziomach relacji (czy też „drugiego życia szkoły”), ale również o opozycyjnych stosunków łączących nauczycieli oraz uczniów.

Ciekawą perspektywę odnajduję w wypowiedzi chłopca, który aktualnie jest przewodniczącym klasy szkolnej. Narrator, przedstawiając swoje zadania związane z kontrolowaniem właściwych uczniowskich zachowań, stawia siebie w roli nauczyciela. Chłopiec koncentruje się na przedstawieniu schematu upominania czy też poinformowania nauczyciela o konieczności wpisania punktów za zakłócanie zajęć:

[D12]: *A tak to na razie nie mam za dużo takich tylko też na przykład muszę: ktoś na przykład się nie ustawi to muszę go upomnieć, tak jakbym był na przykład nauczycielem też takim troszkę, tylko nie na lekcjach np. na wuefie, na przykład, jak kto się nie ustawił no to mówię: „Ustaw się” i albo się ustawi albo nie (...). A ja właśnie teraz nie pamiętam, ale ja mogę zrobić tak, że może komuś nauczycielowi powiedzieć mojemu wychowawcy, że ma mu wpisać punkty za to, że na przykład wygłupia się ciągle na lekcjach. Właśnie mogłem tak robić. Ale to tylko jak on serio to robił.*

Szczególnie interesujące jest uczenie się roli przewodniczącego przez identyfikację z rolą nauczyciela i przejęcie wzorców postępowania charakterystycznych dla kadry pedagogicznej w sytuacjach wychowawczych. Siła „predyspozycji kulturowych” dzieci w odniesieniu do samoczynnego naśladowania tego, co obserwują (Bruner, 2006, ss. 74-77), obecna w wypowiedzi chłopca, zwraca uwagę na konieczność narracyjnego rozpoznawania wytwarzanych znaczeń wobec późniejszego funkcjonowania dziecka w świecie. Chłopiec wskazuje również na pewną granicę swoich aktywności: może korzystać z dostępnych mu narzędzi „upominania”, jednak nie może ich wykorzystywać w uzasadnionej (realnej) sytuacji.

Przedstawioną sytuację porównuję do rozważań D. Klus-Stańskiej, podejmującej istotę wpływu dziecięcych doświadczeń przyszłych nauczycieli związanych z nauczaniem, uwzględniającą zmechanizowaną reakcję wobec ucznia, klasy szkolnej, lekcji, przyjęcia roli pedagoga. Bezrefleksyjnie przyjęte schematy postępowania („naśladownictwo roli”) sprawiają, iż przyszli nauczyciele postępują automatycznie w podobny sposób, którego doświadczyli od swoich nauczycieli, nie zaś nabyli na poziomie kształcenia uniwersyteckiego (por. Klus-Stańska, 2006, s. 169; 2010, s. 61). Zwraca to uwagę na siłę oddziaływań kulturowych szkoły i jej relacji wobec przyszłych predyspozycji (Bruner, 2006, s. 117).

Przytoczone fragmenty wskazują, iż pełnienie funkcji przewodniczącego odnosi się do wspomagania nauczycieli w podtrzymywaniu ładu społecznego. Jego egzemplifikację zauważam w dążeniu do tworzenia „grzecznych uczniów” przez dziecięce monitorowanie

zagrożających temu sytuacji lub osób, tym samym utrzymania władzy przez nauczycieli. Ciekawym zjawiskiem jest sposób identyfikowania przez narratorów kompetencji przewodniczących: czy stanowią one efekt nadanej przez szkołę/nauczycieli interpretacji, czy są efektem wytwarzanych i negocjowanych przez nich znaczeń? Niewątpliwie jednak wskazują one na opresyjność i funkcjonowanie elementów wtórnego przystosowania, odzwierciedlającego się w sytuacjach pozornego wykonywania przymusowych czynności: *muszą iść* [do pedagoga – uzupeł. K. KP], *ale zależy to, z jaką osobą, niekiedy nie idą, niekiedy chodzą po szkole. Żeby nie iść, a mówią, że poszli, no ale nikt zazwyczaj nie, nie podkabluj tego* [D7]. „Podkablowanie”, czyli poinformowanie o rzeczywistych zdarzeniach, które nie zdarza się w narracji dziecka, jest symptomem istnienia w szkole „drugiego życia”. Jak, twierdzi E. Goffman, wtórne przystosowanie daje możliwość poczucia panowania nad rzeczywistością i zachowania własnego „Ja” (2011, s. 62). Z drugiej jednak strony, kontrolowanie innych poprzez upominanie, pilnowanie, sprawdzanie charakterystyczne dla nauczyciela w wytwarzanych przez dzieci znaczeniach, może również być interesujące ze względu na właśnie posiadaną władzę:

[K.KP]: *Jak się masz z tym jak mówisz, że czasami musisz za nauczyciela kogoś upomnieć?*

[D12]: *Na przykład, jak już tak naprawdę ktoś przesadza to tylko tak robię, no to tak fajnie się poczuć jak nauczyciel. Pamiętam jak kiedyś pani mówiła nam że ten że możemy sami sobie posprawdzać testy i potem pani sprawdzała czy dobrze to zrobiliśmy i czy dobrze zaznaczyliśmy czy to dobrze czy źle.*

Zauważam, iż sposobność realizowania zadań nauczyciela, które odnoszą się do kontroli i nadzoru daje dziecku okazję do doświadczania poczucia sprawstwa, ale budowanego „na zewnątrz” w postaci przejmowania (jawnego lub ukrytego) obowiązków dorosłych, czy dozoru innych. U E. Goffmana ciało ludzkie stanowi źródło zasobu, którym jednostka może kierować, jest pośrednikiem pomiędzy tworzoną tożsamością osobistą a społeczną (Goffman, 2005, s. 32). Nie mniej jednak, ciała (odzwierciedlające się w czynionych gestach, postawach, zachowaniu) determinowane są poprzez źródła zewnętrzne lokowane w „Goffmanowskiej idiomatyce ciała” czy „Foucaultowskich dyskursach” (Shilling, 2010, s. 101). Zachowanie narratorów może stanowić „odbicie efektów władzy”, która m. in. ma za zadanie społeczne konstruowanie i zarządzanie dzieckiem-ucznem (por. Foucault, 1980, s. 58).

5.2.3. System kar i nagród

Zasady i normy, które regulują funkcjonowanie uczniów w szkole są podtrzymywane za pomocą systemu kar i nagród, warunkujących (nie)realizowanie celów instytucji, a także uczenie się „nowych zachowań”. To elementy instrumentalnych działań dotyczących wykorzystywania pozytywnych oraz negatywnych wzmocnień (Jundził, 1986). Odnoszą się do posiadanej przez rodzica/instytucję władzy (Łukasiewicz-Wieleba, 2018, s. 25). Są domeną instytucji totalnych zawartych w kategorii tzw. przywilejów i umożliwiają utrzymanie porządku społecznego w postaci posłuszeństwa (Goffman, 2011, s. 58).

Katalog kar

Kary stanowią efekt niepodporządkowania się określonym zasadom, nawiązują do czasowego lub trwałego odstąpienia od przyznawania nagród lub zamrożenia praw do jej uzyskania, a także są na ogół bardziej dolegliwe niż te doświadczane poza instytucją (2011, ss. 58-57). We fragmentach narracji dziecięcych aspekty te pojawiają się głównie wobec stosowanych kar zagrażających instytucjonalnemu wizerunkowi ucznia („grzeczny”, „kulturalny”) i posiadanej władzy przez nauczycieli.

Katalog kar występujący w wywiadach dzieci przedstawiam za pomocą następującego podziału: *minusowe punkty, ograniczenie (dostępu do) wartości, u(nie)atrakcyjnienie zajęć, otrzymywanie uwag, rozmowa i/lub wezwanie rodziców do szkoły, wizyta/rozmowa z pedagogiem i dyrektorem, pismo do sądu.*

Minusowe punkty

Minusowe punkty są przyznawane w sytuacjach, kiedy dochodzi do złamania przez uczniów reguł wiążących się z wymaganiami utrzymania ładu społecznego (w sytuacji bójek, zabaw, nieposiadania mundurka). Ich kumulacja wpływa na osiągniętą ocenę z zachowania.

Tak, jak w przypadku oceniania szkolnego, minusowe punkty łączą się z pewną gradacją, a także niejasnością kryteriów przyznawania oraz dowolnością interpretacji uczniowskich zachowań przez nauczycieli, które oficjalnie podlegają monitorowaniu. W poniższym fragmencie narrator zwraca uwagę na stopniowanie minusowych punktów w zależności od interpretacji aktywności, a także na brak (roz)poznania sytuacji z pozycji dziecka:

[D2]: (...) *No jak on ma 5 punktów ujemnych, a ja 6 bo on mnie zaczepia, a potem wszystko na mnie, że ja, jago zaczepiam. No i tak to jest, że musimy [bić się – uzupeł. K. KP], a my dostajemy*

kary. Dużo [uczniowie – uzupeł. K. KP] na niego zgłaszają [na chłopca, który ich bije – uzupeł. K. KP]. Najczęściej to mu [nauczyciele – uzupeł. K. KP] punkty ujemne wpisują, ale tak prawie w ogóle.

Wydaje się, że uczeń musi wybierać pomiędzy zachowaniem się zgodnie z szkolnymi zasadami (które nie gwarantują bezpieczeństwa) a ochroną siebie. Narrator jest traktowany podobnie, jak sprawca „zaczepek”. Ponadto, w następnych fragmentach zostaje skonfrontowany z informacją od swojej wychowawczynie na temat jej hierarchii wartości. Zwracanie uwagi na posiadanie przez uczniów mundurka okazuje się być ważniejsze od prowadzonych przez bójek:

[D2]: (...) *Tylko za mundurki [ich brak – uzupeł. K. KP]. Bo pani ma tyle na głowie, że mówi, że nie będzie dawała, za bójki tylko jak spotka kogoś.*

Zastanawiające jest działanie nauczycielki: czy nie zwraca uwagi na pojawiające się bójki ze względu na konieczność dłuższego zaangażowania się w sytuację dzieci, której nie wymaga stwierdzenie obecności mundurka, czy też istotniejsze jest dla niej realizowanie zasad kultury szkolnej? Pojawiają się także pytania: na ile ustalone reguły postępowania chronią ucznia, a na ile (niejawnie) przyczyniają się do „tworzenia” określonych uczniowskich postaw?

Rozbieżność w interpretacjach dziecięcych aktywności jest obecna w kolejnym fragmencie, w którym narrator automatycznie otrzymuje minusowe punkty za zabawę czy też przypadkowe działania:

[D12]: *Czasami się bawimy też z takim kolegą, bo wygłupiamy się po prostu: czasami nie wiem, upadnę po prostu, bo się potknąłem o plecak jakiś i nagle nie wiem ktoś dostaje minusowe punkty. Już tak kiedyś miałem, tylko że kolega dostał właśnie dostał minusowe, a potknął się o ten plecak (...) Kiedyś odbijałem balonem na przerwie a ona powiedziała, że mi daje minusowe punkty za to że odbijam, bo podobno, mogą zaszkodzić zdrowiu komuś.*

Nierzadko narratorzy nie są w stanie przewidzieć, kiedy oraz jakie działanie zostanie przez nauczyciela automatycznie zinterpretowane jako niepożądane, co w efekcie uniemożliwia im samokontrolę:

[D9]: *Na przykład ja się przesiadłem do trzeciej ławki od ściany no i pani mi dawała minusowe, a zamiast, koleżanka, dać jej minusowe, bo powiedziała, że jak jest pusta ławka, to mogę tam usiąść, usiałem i, zamiast, ona nie dostała, ona nie dostała punktów, tylko ja;*

[D12]: *Z techniki bardzo nie lubię [nauczyciela – uzupeł. K. KP] bo bardzo jest surowy właśnie. Co się nie robi to jest minus punkt. To nie wiem, ruszysz, czasami spadnie ci coś to od razu masz minus punkt (...) Że właśnie nie powinien tak dawać dużo minusowych punktów, bo*

czasami to naprawdę, no przesadza - dla mnie i dla mojej klasy (...) nie wiem, napisz się na lekcji i od razu masz minusy punkt na przykład.

Minusowe punkty, które otrzymują dzieci są źródłem informacji o ich „wewnętrzny” systemie wartości, w którym nierzadko⁸¹ pojawia się potrzeba „ochrony wizerunku matki”:

[D9]: (...) *Mam dużo nawet takich punktów [minusowych – uzupeł. K. KP] za bijatyki, za przeszkadzanie na lekcji, jak mi ktoś przeżywa mamę.*

Stanowią o karze w przypadku podważania władzy nauczycielskiej w postaci przeszkadzania na lekcji, rozmawiania, ignorowania poleceń:

[D1]: *Mam dużo punktów ujemnych. Za rozmowę na lekcji, za przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji, niekiedy ignorowałam nauczyciela. Na przykład nauczyciel coś mówi, a ja to i tak zignorowałam. Na przykład mam patrzeć w tekst i czytać, a nie czytałam. Po prostu czasami po prostu oczy mnie bołą, że nie umiem czytać, a czasami po prostu mi się nie chce (...) Pani daje za byle co te punkty ujemne i takie te inne. No, bo na przykład jak ja nie rozmawiam, a koleżanka do mnie rozmawia, to dostajemy punkty (...) Na przykład ktoś wysyła do mnie karteczkę i jak chce ją odczytać to pani od razu daje mi punkty, bo niby to ode mnie.*

We fragmencie dziewczynka zwraca uwagę na sytuacje, w których świadomie zakłóca przebieg lekcji i nie realizuje nauczycielskich poleceń. Wskazuje na momenty, kiedy jej niezaangażowanie, nie wynika z jej oporu przed nauczycielką lub stanowi wynik działania innych koleżanek czy kolegów (wysłanie karteczki). W każdym jednak przypadku nauczycielka przypisuje im to samo znaczenie, które dotyczy otrzymania minusowych punktów:

W swoich wypowiedziach dzieci podejmują wątek nieskuteczności opisywanego „narzędzia karania” wobec potencjalnych zmian w zachowaniu uczniów:

[D8]: (...) *Dostają też punkty, na przykład, minus dziesięć punktów za rozmawianie, za upominanie, dostają też uwagi te osoby, no ale... No i jak to powiedzieć, że mają to gdzieś, nie, lata im to po prostu, na przykład pani powie: „Dostałaś uwagę”, a ona „A co mnie to obchodzi”;*

[D12]: *Powiedzą mu [nauczyciele – uzupeł. K. KP]: „Przesiądź się”, on się nie przesiądzie i ma tylko minus punkt i dalej siedzi w tym miejscu. A niektórzy to mówią, mówią i dopóki nie przesiądzie się to ma ciągle minusowe punkty.*

⁸¹ W dalszej części dysertacji również wątek „wyzywania rodziców” (najczęściej mamy) jest obecny i rozwijany.

Wydaje się, że minusowe punkty nie tylko nie korespondują ze zmianą zachowań uczniów, którzy zakłócają przebieg lekcji, ale pogłębiają problem i wzajemną komunikację.

Ograniczenie (dostępu do) wartości

W tym przypadku narratorzy informują o czasowym wstrzymaniu możliwości korzystania z ważnych dla dzieci wartości, jak: telefon, udział w szkolnej dyskotecie czy też siedzenie w ławce z koleżanką lub kolegą.

Jednym ze szczególnych dla dzieci przedmiotów jest telefon komórkowy, którego używanie lub posiadanie, w zależności od szkoły, podlega ograniczeniom. Jego istnienie pociąga za sobą rozwinięcie różnych rozwiązań związanych z możliwością posiadania w szkole telefonu i warunkami (nie)korzystania z niego na lekcji.

W jednym z wywiadów, nauczycielka w sytuacji ograniczenia lub wygaszenia używania przez dzieci stosowania telefonów na zajęciach, posługuje się takimi metodami, jak: upomnienie, zabranie telefonu na całą lekcję czy też zostawienie telefonu w sekretariacie i odebranie go przez rodzica:

[D6]: *To pani mówi, że następnym razem, jak jeszcze raz wyciągnie, to zabierze telefon, no i zabiera na przykład, daje na ten, i pod koniec oddaje, a już jest, jak drugi raz wyciągnie, albo nawet kolejny raz. To już w sekretariacie musi rodzic sam odebrać.*

Wyraźnie widoczna jest pewna gradacja zachowań: uczeń otrzymuje jasne kryteria związane z konsekwencjami podejmowanej aktywności. Możliwość alternatywy wobec ukarania za korzystanie z telefonu na lekcji przedstawia również kolejna wypowiedź dziecka, w której zwraca uwagę, iż w sytuacji, kiedy jeszcze istniała sposobność przynoszenia telefonów do szkoły uczeń miał wybór pomiędzy karą minusowych punktów lub zabranieniem telefonu:

[D12]: *Dziś już nie można mieć, bo albo zabranie telefonu albo 7 minusowych punktów.*

Następne rozwiązanie problemu używania telefonów odnajduję w kolejnym fragmencie, w którym dziewczynka przede wszystkim stwierdza bezradność nauczycieli wobec powyższego problemu. Wskazuje na „metodę koszyka”, gdzie uczniowie na czas trwania lekcji odkładają do koszyka telefony. Narratorka akcentuje odmiennosć sposobów radzenia nauczycieli z telefonami uczniów (uwagą uczniów), a także informuje o lekcjach, na których dzieci z nich nie korzystają:

[D8]: (...) *No, co z tymi telefonami, bo nie radzą sobie, bo fakt faktem, no, na lekcjach zamiast lekcje prowadzić pani to każdego upominała o telefon, i od właśnie tego drugiego semestru*

wprowadzono koszyki, że po prostu kładziemy telefon i po lekcji dostajemy, nie? (...) Nie każda nauczycielka stosuje koszyki, bo nie na każdej lekcji też używają te telefony, na przykład pani z fizyki nie zbiera koszyków, a jeżeli ktoś zobaczy, że... Jeżeli pani zobaczy, że ktoś korzysta z tego telefonu to zabierze mu telefon, ale oddaje po lekcji.

Na uwagę zwraca fakt dotyczący preferowania przez uczniów podejmowania aktywności na telefonie niż zaangażowania się w proces nauczania – uczenia się, co prowokuje do stawiania pytań o powody danej sytuacji oraz odpowiedzialności dziecka i nauczyciela za przebieg zajęć.

Kolejną karą jest brak pozwolenia na uczestniczenie w szkolnej dyskotecie, nawiązującą do ilości posiadanych punktów minusowych, które finalnie można także kontrolować w wyniku otrzymywania punktów dodatnich:

[D2]: (...) *W pierwszym i drugim semestrze w zeszłym roku miałam dobre i dobre, a w tym roku mam nieodpowiednie w pierwszym semestrze. W drugim semestrze jest o pół punktu mniej. I teraz nie mogę nawet na dyskotekę szkolną iść. Od dwudziestu punktów. Kto ma powyżej dwudziestu punktów ten nie może pójść. Mam dopiero 4 punkty dodatnie.*

W jednej z wypowiedzi pojawia się kwestia „karania” koniecznością siedzenia z dzieckiem przeciwnej płci w ławce. Zazwyczaj „niegrzeczni” chłopcy zostają „rozdzieleni i rozsadzani” do („grzecznych”) dziewczynek, co u narratorki łączy się z nieprzyjemnym stanem emocjonalnym:

[D5]: (...) *Pani ich przesadza, żeby, bo chłopcy zawsze siedzą razem. To pani ich przesadza do dziewczyn. I musimy z chłopakami siedzieć nieraz, jak są niegrzeczni. Niefajne. Tak, trochę to działa, bo pani mówi, że robi po trzy ławki, i będą siedzieć z dwoma dziewczynami, a nie tylko z jedną. No ale chłopacy nie lubią dziewczyn. No i to jest dla nich kara.*

Rozwiązanie to okazuje się być trudne nie tylko dla chłopców, którzy dostają jeszcze dodatkowy komunikat o wzmocnieniu kary poprzez siedzenie z dwoma dziewczynkami, ale i stanowi karę dla dziewczynek, zachowujących się zgodnie z zasadami szkolnymi. Sposób karania wydaje się nieść za sobą ukryte przekazy dotyczące stereotypowych ról: dziewczynek, które są grzeczne, uległe, posłuszne i potrafią zaprowadzić harmonię, spokój (kosztem własnych potrzeb) (por. Kopcewicz, 2008).

U(nie)atrakcyjnienie zajęć:

Kategoria ta odnosi się do karania uczniów w postaci odebrania im fragmentów lub całości zajęć wychowania fizycznego, które są dla dzieci przyjemne, atrakcyjne, stanowią o ich

motywacji. Stosowany rodzaj konsekwencji pozostaje w relacji do przykrych stanów emocjonalnych:

[D1]: *Wczoraj akurat byliśmy grzeczni, to lekcje mieliśmy taką, że zrobiliśmy 5 kótek, jedną marszu i było cicho. Rozgrzewkę też dobrze zrobiliśmy i też byliśmy cicho. I graliśmy w zbijaka i dwa ognie, bo byliśmy grzeczni (...) Pan nas męczy jak jesteśmy niegrzeczni, to każe nam więcej biegać;*

[D10]: *Na wuefie jesteśmy czasem grzeczni. A jak nie, to czytamy regulamin, jedna osoba, albo cały wuef stoimy na baczność;*

[D12]: *Z wuefu mamy pana który, właśnie... On bardzo jest też surowy, bo on zawsze nawet nie ustawimy się, ale tak po pięciu minutach. No to od razu mamy 20 minut biegu po całej sali.*

Przyznawane konsekwencje sytuują się na kontinuum nadmierna bierność – nadmierna aktywność w czasie zajęć z wychowania fizycznego. Funkcjonuje także zjawisko karania zbiorowego – we fragmentach pojawia się informacja, co prawda o klasie jako „zbiorowości niegrzecznych osób” w wytwarzanych przez dzieciach znaczeniach, ale zaakcentowany zostaje wątek uciążliwości kary dla osób, które są „grzeczne”.

W jednej z wypowiedzi zauważam kolejny raz aspekt „karania” dziewczyn za nieadekwatne zachowania chłopców, odnoszące się do wyłączenia całej klasy szkolnej z możliwości zabawy. Finalnie prowadzi do powstawania między płciami antagonizmów, w których zarówno chłopcy, jak i dziewczyny nawzajem dążą do „ukarania” drugiej strony przez odebranie wartościowych dla niej momentów zajęć:

[D5]: (...) *no nie możemy biegać ani krzyczeć po korytarzu, tym bardziej na WF-ie, bo będziemy mieć karę pięciu minut. Co prawda to zależy, jak się zachowują [chłopcy – uzupeł. K. KP] i nawet całą lekcję możemy spędzić na siedzeniu na ławce. Aż się chłopcy nie uspokoją, a dziewczyny przez to tracą te niektóre zabawy, które lubią. No, bo wtedy dziewczyny muszą cierpieć. A chłopcy mają swoją karę. Jak wiedzą, że grają, nie wiem, w piłkę, a dziewczyny nie chcą w to grać, jak usłyszą, że zagrają zaraz w piłkę, to od razu cichutko. A jak coś innego, to wariują, nawet dziewczyny wariują, krzyczą, piszczą i takie, nawet we szatni.*

Wzorzec postępowania uczniów staje się analogiczny do tego, który zapoczątkował i utwierdzał nauczyciel.

Otrzymywanie uwag

W wywiadach istnieją sytuacje, w których dochodzi do ukarania uczniów za pomocą wpisywania uwag (lub wydawania ostrzeżeń), co zdaniem dzieci jest nieskutecznym działaniem:

[D3]: *A uwagi to, po prostu się nimi nie przejmują* [chłopcy, którzy przeszkadzają na lekcji – uzupeł. K. KP], *po prostu nie wiem czemu. To nie działa na nich. Oni po prostu nie słuchają nas;*

[D6]: (...) *No bo chłopcy są niegrzeczni, a później obwinia całą naszą klasę. Nawet Magdzie* [najpilniejsza i najgrzeczniejsza uczennica – uzupeł. K. KP] *uwagę, daje uwagę, no, ostrzega ją;*

[D7]: (...) *i tej osobie, co nic nie zrobiła wstawia uwagi, albo jak ta osoba na przykład poda komuś długopis, to też dostaje uwagi, coś takiego.*

Okoliczności, w których nauczyciele stosują uwagi dotyczą zakłócenia porządku na lekcji/w szkole, związanego z naruszeniem nauczycielskiej władzy. Można postawić także pytanie o konsekwencje ostrzeżeń realizowane w formie „profilaktycznej” (*Nawet Magdzie uwagę, daje uwagę, no, ostrzega ją; (...) osobie co nic nie zrobiła wstawia uwagi, albo jak ta osoba na przykład poda komuś długopis, to też dostaje uwagi, coś takiego*), czy mają na celu zapobiegnięcie podobnych sytuacji w przyszłości, czy też karanie zbiorowe ma stymulować presję rówieśniczą wobec „niegrzecznych jednostek”?

Rozmowa i /lub wezwanie rodziców do szkoły

Kolejny rodzaj kary odnosi się do rozmowy i/lub wezwania rodziców do szkoły, które m. in. w wypowiedziach narratorów dotyczą rodzaju niepożądanego zachowania oraz ich (nie)skuteczności.

Uczniowie wskazują na aktywności, które kwalifikują się na opisywany rodzaj kar. Są to: przeszkadzanie na lekcji, robienie zdjęcia bez zgody drugiej osoby, spowodowanie fizycznego uszczerbku na zdrowiu ucznia. W poniższych fragmentach, w których obecne są niepożądane uczniowskie zachowania, jak: zakłócanie porządku na lekcji oraz wykonywanie zdjęć bez wyrażenia zgody dostrzegam także (nie)jednoznaczne i (nie)konsekwentne stanowisko nauczyciela wobec zaistniałego problemu:

[D5]: *Że rodzic ma przyjść* [w przypadku przeszkadzaniu na lekcji – uzupeł. K. KP], *a i tak nic sobie z tego nie robią, i rodzic nie przychodzi.*

[D8]: *I na przykład była już niejednokrotnie taka sytuacja, że ktoś zrobił komuś zdjęcia i pani zabrała telefon, nie sprawdziła, bo rzecz osobista i tak dalej. I zaniosiła po prostu do dyrektorki i powiedziała, że odbiór przez rodzica;*

Narracje uczniów zwracają uwagę na relatywność stosowanych kar, które dla poszczególnych narratorów w wytwarzanych znaczeniach stanowią o sensie dokonywania wyborów zmierzających do ich uniknięcia, natomiast dla „uczniów niegrzecznych” w poznawczej perspektywie dzieci są one nieistotne. W wypowiedzi jednej narratorki pojawia się aspekt uciążliwości związanej z nieefektywnością systemu karania oraz rozważaniem podejmowania indywidualnych działań wiążących się z jej konsekwencjami zdrowotnymi, celem wstrzymania uciążliwego zachowania ucznia:

[D3]: *Kiedy ja dzisiaj byłam w sekretariacie, no to M. przyszedł mnie przeprosić i ja też. Był cały we łzach, w płaczu, no i dzwonił do mamy i pani też zadzwoniła do mamy, bo i **taki sposób na niego chyba działa, ale ja nie będę sobie specjalnie łamała nóg, żeby on był grzeczny.** Jak pani to mówię, to **pani po prostu go chce uspokoić i inaczej się nie da i trzeba wezwać mamę do szkoły, bo wtedy go zabierze ze szkoły.** Raz tak było. I było święty spokój.*

Fragment zawiera zanegowaną natychmiastowo przez dziewczynkę myśl dotyczącą potencjalnego „poświęcenia się” („łamanie nóg”) na rzecz „grzecznego” zachowania ucznia.

Rozmowa czy też wezwanie rodziców do szkoły stanowi dla nauczycieli formę groźby, która ma wywołać u dziecka zmianę działania i podejścia do zajęć:

[D10]: *Nie lubię pani z angielskiego, bo nie miałem zeszytu przez dwa dni i ten trzeci dzień wzięłem zeszyt i pani powiedziała, że jak nie będę przepisywał to zadzwoni do mojej mamy, czy coś takiego.*

Wizyta/rozmowa z pedagogiem i dyrektorem

W dziecięcych narracjach instytucja pedagoga oraz dyrektora występuje jako skutek interwencji nauczyciela wobec funkcjonowania zachowań, które zaburzają porządek/ład społeczny i łączą się z zakłócaniem przebiegu lekcji.

Jedna z narratorek wskazuje na rozmowę z pedagogiem szkolnym w wyniku sytuacji, gdzie dziewczynka dała koledze swoje ćwiczenia do uzupełnienia. Następnie przytacza także wydarzenie, w którym otrzymała od niego wsparcie wobec dokuczającego jej kolegi:

[D1]: ***Pani pedagog ze mną rozmawiała, przyszła na lekcję, bo pani powiedziała, że ja przeszkadzam.** Przyszła, nawet jak nie umiałam pisać, dałam koledze ćwiczenia do uzupełniania za mnie, wiem, to było złe. No i pani pedagog, pani powiedziała, że dałam*

ćwiczenia koledze, żeby za mnie robił, i pani, wszyscy wyszli z klasy i pani pedagog ze mną rozmawiała; Pani pedagog powiedziała, że Sebastian ma być 3 metry od nas i jak nam będzie dokuczał, to mamy od razu iść do pani pedagog i pani pedagog zrobi porządek.

Okazuje się, że nadawane znaczenia związane z rolą pedagoga szkolnego nawiązuje do „instytucji karzącej”, wykorzystywanej przez nauczyciela, jak i „instytucji wspierającej”, z której oferty pomocy korzysta dziewczynka.

Jeden z wywiadów zawiera automatyczne wezwanie pedagoga szkolnego lub dyrektora w sytuacji, kiedy dziecko „bardzo niegrzeczne” nie wypełni polecenia nauczyciela:

[D12]: *tylko tak jak już ktoś się nie przesiada to albo po panią pedagog, albo po dyrektora (...) W. to on bardzo jest no, to taki., no niegrzeczny bardzo, o! Już kiedyś się z takim się z takim kolegą bił to zamiast iść do pani sekretarki, do pani pedagog, to se poszedł do toalety i nikt o nic.*

W kolejnym fragmencie narratorka przedstawia określony rodzaj kary jako efekt bezradności nauczycielki, która w utrzymanie porządku na lekcji angażuje w różnych konfiguracjach oraz kolejności: woźną, pedagoga szkolnego czy dyrektora:

[D8]: *Na przykład pani dyktuje notatkę i oni tam rozmawiają ten, i pani już też ma dość i bardzo często idzie z tymi osobami do dyrektorki, albo do pedagoga, nie, bo na przykład sobie sama już z nimi nie radzi (...) czasami też prosi panią woźną o zanoszenie ich do dyrektorki, bo przeszkadzają i tak dalej. No i pani wchodzi, jeżeli skończy, no i wraca do nas, nie? A tamci rozmowę mają. (...) Taka bardziej kara, żeby się uspokoili, bo jednak dyrektorka to dyrektorka i to się inaczej, no osoba to osoba, no ale nauczyciel... dyrektor jest tak jakby... inaczej dostrzegany przez uczniów niż nauczyciel, tak mi się wydaje.*

Rozmówczyni wskazuje także na pewną hierarchię w szkole i różnice w postrzeganiu przez uczniów autorytetu (władzy) dyrektora i nauczyciela, gdzie dyrektor(ka) wydaje się być najważniejszą i najbardziej decyzyjną osobą w szkole.

Pismo do sądu

W dziecięce rozmowy zawierają informację o kierowanym do sądu piśmie wskutek długotrwałego łamania przez ucznia zasad i norm obowiązujących w szkole:

[D11]: *(...) Mam dużo punktów minusowych i pismo do sądu i sprawę masz, po takich upomnieniach. Ja od drugiej, już od trzeciej klasy zacząłem tak cwaniakować i tak do szóstej już doszłem. I nauczycielka ciągle straszy mnie tym pismem. No i wysłała prawdopodobnie. Powiedziała jak teraz nie będę nic robił, to wyśle drugie.*

[K. KP]: *Cwaniakowałaś? Nie rozumiem?*

[D11]: *Nauczycielki tak do mnie gadały, tak straszyły a ja gadałem: No, tak słucham”, no później i wychodziłem i się śmiałem, albo się śmiałem prosto w twarz, no i jak ktoś coś głupiego powiedział, to podeszłem i od razu się z nim biłem. Tak zaczepiali, tak zaczepiali, a teraz już nie zaczepiają (...).*

Przytoczony fragment może stanowić egzemplifikację sytuacji, w której to, za pomocą przyjętych rodzajów kar, uważanych przez część rozmówców za nieskuteczne, kreowane/podtrzymywane jest uczniowskie niepożądane zachowanie. Ponadto, zaakcentowane zostaje pogłębienie podziałów wewnętrznych. Dochodzi do selekcji uczniów w wyniku nadawanych przez kulturę szkoły pozycji w strukturze szkoły w kontekście narzuconych kryteriów: właściwego i niewłaściwego postępowania. Dzieci, które przestrzegają norm, zasad szkolnych pośrednio konfrontują się z konsekwencjami wymierzanych „niegrzecznym” uczniom kar, choćby w postaci zbiorowej odpowiedzialności, przykrych stanów emocjonalnych, utraty „statusu grzecznej klasy” (*No i jeszcze taki jeden N. ciągle krzyczy na lekcji i jest...pani z historii powiedziała, że jakby nie ci chłopcy to bylibyśmy najlepszą pani klasą [D3]; (...) bo chłopcy są niegrzeczni, a później obwinia całą naszą klasę [D5]*), czy trudności w koncentracji na zajęciach (*To jest dla mnie trudne bo ja się muszę skupić, a u nas w klasie jest dużo takich chłopców co ciągle wrzeszczą i nie umiem z tym sobie poradzić. Moja koleżanka Karolina też ma z problem, no i inne tam osoby [D3]*).

Można postawić pytania o znaczenie i cel stosowanych kar? Czy są one narzędziem do wyznaczenia i podtrzymania pewnych podziałów pomiędzy uczniami? Czy stanowią o tworzeniu podporządkowanych kulturze szkolnej uczniów? Niewątpliwie, aby na nie odpowiedzieć, potrzebne jest poszerzenie perspektywy o szkolny system nagradzania i interpretację dokonywanych analiz.

Katalog nagród

Nagrody, obok kar, tworzą drugi środek warunkowania i podtrzymywania posłuszeństwa. Jak, twierdzi E. Goffman, „(...) wiele tych potencjalnych nagród wynika ze wsparcia, jakiego wcześniej udzielił [mieszkaniec] instytucji, uznając to za coś naturalnego” (Goffman, 2011, s. 56). Wzmocnienia pozytywne w postaci punktów dodatnich są akcentowane lakonicznie przez jedno z dzieci:

[D6]: *(...) Punkty są, nie wiem, jak coś się dobrego robi albo, nie wiem, weźmie się jakiś, nie wiem, w jakiejś paradzie, to zależy od czego, bo albo w czymś ważnym, to dostajesz wtedy*

punkty dodatkowe, a czasami, jak się biega, krzyczy albo coś takiego, to dostaje się o kilka punktów, albo przeszkadzanie, to dostaje się o kilka punktów mniej. Nawet z tych dodatkowych można odejmnąć gdzieś dziesięć, piętnaście, czy ileś, to zależy od pani (...) Ja mam sto siedemdziesiąt punktów za coś, czego już nie pamiętam.

Narracja wskazuje, iż punkty są przyznawane za określone działania, które zależą od kategorii ważności i nauczyciela. Narratorka wie jakie aktywności podlegają ocenie, co należy, czego nie należy robić, kolekcjonuje punkty, jednak nie jest w stanie przypomnieć sobie jakie zachowania były wzmacniane przez szkołę. Wydaje się, iż dziecko internalizuje normę dotyczącą systemu kar i nagród, zbiera punkty, jednak poznawczo nie jest w stanie określić wartości i celu istniejących wzmocnień.

Wyjścia i wycieczki

W rozmowach z dziećmi zauważam kategorie związane z *wyjściami i wycieczkami* ze szkoły, o których w zależności od etapu kształcenia i długości pobytu poza instytucją decydują: uczniowie, nauczyciel i dyrektor:

[D7]: (...) *teraz w poniedziałek mamy kręgle, mieliśmy iść na magika, ale magik nie przyjechał, odwołał się magik (...) Ona [wychowawczyni – uzupeł. K. KP] się po prostu nas pyta, czy chcemy gdzieś iść, a jak chcemy to po prostu, czy kręgle, czy kino. No i wybraliśmy kręgle. Coś takiego, po prostu takie wyjście, o (...) Jeszcze nie możemy [jechać na dwudniowe wycieczki – uzupeł. K. KP], jeszcze nie mamy takich. W. [siostra w starszej klasie – uzupeł. K. KP] już takie miała, ale my jeszcze nie możemy Nie wiemy, nie wiemy dlaczego, pytaliśmy się już pani, czy możemy, czy możemy zorganizować taką wycieczkę. Pani powiedziała, że nie wiadomo, czy pan dyrektor się zgodzi na nią, coś tam, że jeszcze nie, jeszcze nie ta klasa, zachowanie dzieci, i na, na ten, no nie wiem.*

Dzieci mają możliwość wyboru wyjścia jednodniowego, który jest akceptowany przez nauczyciela. Dłuższy pobyt poza szkołą w postaci wycieczki jest zależny od decyzji dyrektora i warunkowany pobytem w określonej klasie i zachowaniem uczniów. Wyjazd spełnia wymogi kategorii nagrody w instytucji totalnej: jest nieprecyzyjnie określona, stanowi efekt realizacji pewnych warunków, w tym przypadku to osiągnięcie odpowiedniego wieku oraz zachowania, a także stosunkowo łatwo dostępna w świecie zewnętrznym, pozaszkolnym (Goffman, 2011, ss. 56-57). Wokół nagród czy przywilejów, które w instytucji totalnej są mocno ograniczone, koncentruje się również życie mieszkańca, niekiedy wręcz obsesyjnie skoncentrowanego na ich osiągnięciu (Goffman, 1957, s. 158).

Wycieczki mogą stanowić ważną kategorię w życiu ucznia o czym świadczy poniższy fragment wypowiedzi, w którym narrator analizuje jakie klasy oraz kiedy miały taką okazję: [D12]: *A tak to na razie... najgorsze jest to, że my jeszcze ani jednej wycieczki nie mieliśmy jeszcze przez trzy miesiące. Nic takiego żeby wyjść ze szkoły gdzieś. Nic nie mieliśmy. Jedyne co wyszliśmy, to na początek roku szkolnego gdzieś. I to tyle. I tak to nie wychodzimy nigdzie. Nie jeszcze taki występ, to musieliśmy zapłacić za to. To, na taką. Na taki występ gdzie była taka Amerykanka, śpiewała nam, jakiejś tam piosenki. No. I to też jest tak jedyna, chyba taka już. I do tej pory już nie mieliśmy a nawet ósmej klasie już miały. Wycieczki. A pierwszoklasiści już miały 3 wycieczki. No. (...) Dziwnie, no bo my jesteśmy jedną z klas które jeszcze nie miały wycieczek, bo wiem, że chyba całe piąte, wszystkie piąte i wszystkie szóste nie miały, jak się nie mylę, a ósme i siódme, wiem że jedna klasa miała, a nie wiem co te dwie miały. No i chciałbym mieć już jakąś tą [wycieczkę – uzupeł. K. KP]. Ale właśnie, muszę pogadać z moim zastępcą, czy nie zaproponować pani jakiejś wycieczki.*

Okoliczności, w których znajduje się uczeń prowadzą do poszukania sposobu na finalizację wycieczki. Jako przewodniczący posiada możliwość (przywilej) kontaktowania i zgłaszania się ze swoimi propozycjami do nauczyciela, które w tym przypadku, traktują o czymś normalnym (1957, ss. 158-159).

Nagradzanie w szkole, w narracjach dzieci, stanowi kategorię niemalże nieobecną i ukrytą pomiędzy przywilejami korzystania przez uczniów z klas starszych i młodszych z wydzielonej przestrzeni. Wydaje się, że już sam brak karania jest dla niektórych rozmówców dostateczną nagrodą. Istnienie nagród czy kar (system przywilejów) pozostaje w relacji z wiedzą oraz doświadczeniem jednostki na temat odczuwalnego jej braku czy też nadziei na niekonieczność jej doznawania (1957, s. 159).

Rozbudowany katalog kar, w którym uczniowie zwracają uwagę na odebranie im wartości jaką jest telefon, uwzględnienie punktów za noszenie mundurka szkolnego, wzmożenie kontrolowania zarówno przez nauczycieli, jak i system monitoringu oraz dyscypliny, wydaje się być pokłosiem i nawiązywać do realizowanego w 2007 r. programu *Zero tolerancji dla przemocy w szkole*, opracowanego za rządów ministra edukacji narodowej Romana Giertycha. Program miał na celu wygaszenie różnych form przemocy i agresji w szkole przez zaangażowanie środowiska rodzinnego, lokalnego i mediów wobec ograniczenia „zła”, rozpowszechnianego przez dorosłych, wpływającego na zakłócenie rozwoju oraz wychowania dzieci oraz młodzieży. W projekcie akcentowano przywrócenie stanu równowagi w instytucji pomiędzy uprawnieniami a zobowiązaniami ucznia, które

zdaniem twórców dokumentu uległy przez lata zachwianiu, zwłaszcza w wyniku realizowania koncepcji bezstresowego wychowania⁸². Przedstawiona w programie relacja dziecko, młodzież (uczeń) – dorosły (nauczyciel) akcentowała asymetryczność i wskazywała na niezbędną rolę mądrych dorosłych wobec podejmowania odpowiedzialności, i wspierania dzieci w dokonywanych przez nie decyzjach, z uwzględnieniem rozwijania określonych wartości oraz dążeniem do wychowania „ludzi odpowiedzialnych”⁸³. Taka wizja dziecka nawiązuje do pedagogicznego modelu wychowania, w którym spostrzegane jest przez kryterium „braku”, „uzupełnionego” / „naprawionego” przez dorosłych. Ponadto, to także „produkt” czy też „projekt”, którym można swobodnie zarządzać i kształtować, bez uwzględniania jego myśli oraz emocji (Śliwerski, 2007, ss. 102-103). Po roku wdrażania programu okazało się, że projekt, który miał wygaszać przemoc i agresję ją potęguje: z przeprowadzonych badań Janusza Czapińskiego wynikało, iż wyraźnie wzrosła agresja w relacjach nauczyciel – uczeń (Żakowski, 2007, ss. 6-12), a wprowadzanie radykalnych i restrykcyjnych zmian, zdaniem J. Rokickiego, jeszcze bardziej totalizowało szkołę (Rokicki, 2011, s. 193).

Pojawiające się w książce *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych* stwierdzenie, iż warunkowaniu instrumentalnemu w zewnętrznym świecie podlegają dzieci i zwierzęta, nie dorośli (inaczej jednak są traktowani w instytucji zamkniętej) (Goffman, 2011, s. 58), pozwala postawić tezę o pewnej wizji dziecka jako bytu, który należy modyfikować. Z taką koncepcją spotykamy się również we fragmentach wypowiedzi uczniów dotyczących opisywanych wzmocnień.

Niewątpliwie system kar i nagród stanowi odzwierciedlenie asymetryczności relacji nauczyciel-uczeń, opartych na stosunku władzy, o czym może świadczyć rozbudowany katalog kar, powstały na podstawie osobistych doświadczeń „bycia (u)karanym” czy też obserwacji uczestniczących. E. Goffman, opisuje przykłady tzw. „rozróbek” („messing up”) za pomocą, których mieszkańcy instytucji totalnych manifestują m. in. trudność związaną z realizacją pewnych warunków (1957, s. 10, 160). W przytoczonych fragmentach uczniowie („niegrzeczni”) nagminnie łamią narzucone przez instytucję normy, zasady i wzorce postępowania, co skutkuje nie tylko konsekwencjami materialnymi, ale i nadaniem określonego statusu w procesie przyznawania wzmocnień. Takie zachowania, przejawiające się

⁸² Projekt *Rządowego programu poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach* „Zero tolerancji dla przemocy w szkole http://www.lider.szs.pl/download/zero_tolerancji.pdf; [dostęp: 18.04.2021].

⁸³ Tamże, s. 10.

w postaci buntu, mogą być charakterystyczne dla procesu socjalizacji i stanowić o pewnej technice adaptacji do sytuacji oraz środowiska. Z jednej strony jednostka pragnie zachować swoją indywidualność, z drugiej, paradoksalnie, ją buduje w oparciu o instytucjonalny sprzeciw (1957, s. 163). Indywidualność, wykorzystując koncepcję psychokulturowego podejścia do edukacji oraz model instytucji totalnych, utożsamiam z kulturą dziecka, które tworzy ją na bazie wytwarzanych znaczeń i ich negocjowanych w środowisku rodzinnym, później szkolnym. Brunerowskie akcentowanie kultury (Bruner, 2006, s. 16, 27, 31) dostarcza pewnego zrozumienia i wyjaśnienia różnic w patrzeniu na świat. Autor zwraca uwagę na interakcyjne aspekty danej kultury, które, aby (z)rozumieć należy poznać przez pryzmat kontekstów jej dziecięcego opanowania (2006, s. 162), co odbywa się przez zaangażowanie w dialog (Kruszelnicki, 2012, s. 93). Pewne antropologiczne podejście do dziecka umożliwia, parafrazując R. P. McDermontta uświadomienie jego kulturowych korzeni (2019, s. 143). Wzrasta w różnych środowiskach domowych, nabywa pewne wzorce postępowania, oswaja się z systemem wartości, zasadami i normami organizującymi życie rodzinne. W konfrontacji z inną kulturą jego dążenia (codzienna „praxis”) do zdobywania określonych „wyróżników” (uznania, przynależności, akceptacji, itp.) za pomocą dostępnego mu „kapitału ucieleśnionego” (Bourdieu, 1986) mogą być od niej zgoła odmienne (por. 1986, s. 116). Koncentrowanie się tylko na aspekcie behawioralnym, bez poznania perspektyw, kontekstów mogą budzić opór ściśle związany w orientacji psychologicznej ze sferą motywacyjną i emocjonalną, stanowiącą reakcję na zagrożenie indywidualnej wolności oraz swobody (Brehm, 1966). Egzemplifikację „(nie)kulturowego poznania” dziecka może stanowić wypowiedź chłopca o jego („niegrzecznym”) funkcjonowaniu w szkole:

[D11]: (...) *inni mają po 300 [punktów ujemnych – uzupeł. K. KP], po 400. Ja w tamtym roku miałem prawie 500 i naganne zachowanie. Teraz mam dopiero 200 (...)*

[K. KP]: *A próbujesz coś robić, aby dostać punkty dodatnie?*

[D11]: *No próbuję, ale też nauczycielki nie chcą mnie wysyłać nigdzie, bo boją się. Nie wiem czemu. Bo znają moje złe strony, a dobrych to już nie znają (...)* *Lubię na scenie być, występować, a rzadko dawają [proponują występ – uzupeł. K. KP]. Ale też chcą abym dostawał te punkty dodatnie dlatego nie dawają (...)*

System kar i nagród, informujący o podtrzymaniu, wzmacnianiu władzy oraz ponownym ukształtowaniu własnego „Ja” (Goffman, 2011, s. 66) dotyczy procesu wtórnej socjalizacji i koncepcji dziecka reprezentowanej przez instytucję. Stosowanie rozbudowanego katalogu kar może świadczyć, o tym czym jeszcze dziecko nie jest, a czym powinno się stać

w percepcji instytucjonalnej szkoły (por. Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 20). W przedstawionych narracjach dziecko jest „materiałem”, przedmiotem oraz produktem działań kultury szkoły: dowiaduje się czego nie może, do czego jeszcze nie nabyło kompetencji (por. Śliwerski, 2007, s. 103). Przede wszystkim ustanowione wzmocnienia pozytywne i negatywne przez dorosłych określają zakres granic, po których narratorzy mogą się poruszać oraz wdrażać się do narzucanego porządku społecznego, egzemplifikującego się w wymiarach kultury szkolnej. Podkreślenie jego deficytów odzwierciedlane jest w socjalizacji, w której to, dochodzi do narzucania określonych wizji świata i weryfikowania oraz modyfikowania posiadanego systemu wartości, przekonań, wzorców postępowania. Dziecko zostaje formatowane w kierunku bycia uczniem. „Brak”, który lokuje się w kontinuum pomiędzy dzieckiem a uczniem odnosi się do behawioralnego aspektu ich funkcjonowania. Kontrolowanie, nadzorowanie, dyscyplinowanie w funkcjonującym procesie wychowania ma stworzyć ucznia, który będzie kulturalny i posłuszny, co również jest składnikiem konstruującej się tożsamości (por. Kwapis, Brygoła, 2013, ss. 35-38). W narracjach nie pojawia się kwestia karania czy też nagradzania (oprócz wspomnianego w narracjach systemu oceniania) wiedzy dzieci. Ich położenie można lepiej zrozumieć umieszczając je w teorii reprodukcji P. Bourdieu. Kultura szkoły stanowi arenę, w której dochodzi do ścierania się ze sobą następujących kultur: kultury nauczyciela, kultury dziecka, kultury poszczególnych pracowników oraz kultury rodziców. Wszyscy spotykają się ze sobą i działają również w oparciu o jawne oraz ukryte symbole kultury prawomocnej (dominującej), na które składają się zdefiniowane przez nią umiejętności, wiedza, kompetencje („kapitały”) (Bourdieu, Wacquant, 2001, ss. 78-79). Nauczyciele z powodu poznanych i zinternalizowanych zasad posiadają przewagę w rozpoznawaniu oraz rozumieniu „pola („wiedza praktyczna”)\”, pozwalającą na utrzymanie pozycji uprzywilejowanej (dominującej). Opresyjność narzucanej kultury prawomocnej, buduje pewien porządek społeczny, tym samym nie akcentuje różnic lub je ignoruje w aspekcie odmienności wartości wnoszonych do szkoły poprzez kultury uczniowskie. Poszukiwanie autonomii, namiastek wolności jest możliwe w procesie indywidualizacji, który odnosi się do uwolnienia od m. in. struktur władzy, obowiązujących, norm, zasad, więzi społecznych (Beck, 2002) i zależy od posiadanych zdolności do postrzegania świata i predyspozycji do działania. Aktywne kreowanie własnej biografii (tym samym kultury) przez dzieci (Bruner, 2006, s. 118), często nieświadomiane przez szkołę, co prawda odbywa się nadal pod nadzorem oraz kontrolą instytucji i w postaci (nie)kontestacji jej kultury, czego efektem może być znalezienie się w „zdemografizowanej pozycji”. Paradoksalnie „zdemografizowane pozycje”

(uprzedmiotowane) poprzez swoje niedopasowanie dają możliwość odczuwania wolności, powodując wraz z równoległe toczącymi się innymi procesami indywidualizacji zaburzenie istniejącego ładu. Osłabiają, a wręcz załamują systemowy mechanizm władzy (por. Jacyno, 1997, ss. 101-102) w wyniku wypracowywanych strategii, które przyczyniają się do tworzenia „subkultur”, stanowiącą alternatywę do obowiązujących norm, zasad, wzorców postępowania. Badania Piotra Mikiewicza prowadzone m. in. wśród uczniów szkół zawodowych potwierdziły także ich oporowe nastawienie wobec porządku szkolnego i nieuznanie autorytetu nauczyciela, co powoduje rozwinięcie u pedagogów różnych strategii. Jedną z nich jest dominacja, która ma na celu dążenie do utrzymania i wzmocnienia władzy nauczycielskiej, zachowując pewne pozory edukacji (2005, ss. 180-181).

Nadmierne koncentrowanie się szkoły nad zachowaniem dzieci, karnościami tych, którzy negują narzucony porządek przez (nie)właściwe procesy indywidualizacji można wyjaśnić usilnym dążeniem do podtrzymywania władzy. Małgorzata Jacyno, rekonstruując fragmenty teorii reprodukcji społecznej, zauważa, iż P. Bourdieu nie uwzględnia w niej jednostek, które w procesie indywidualizacji zanegowały i odrzuciły obowiązujący porządek, egzemplifikujący się tutaj w kulturze szkoły (1997, s. 102). Wykorzystując jednak opisane przez niego kategorie selekcji i alokacji zwraca uwagę na kwestię różnic w dysponowaniu kapitałem kulturowym, tym samym szans na prawidłowe odczytywanie „logiki pola” oraz procesie marginalizacji, wskazującym na pewien „brak” (1997, s. 108). Występujące różnice w podejmowanych strategiach związanych z (nie)dopasowaniem się do kultury dominującej przyczyniają się, w oparciu o jej opresyjność, do powstawania podziałów wśród dzieci. Ponadto, nieuwzględnienie przez uczniów sytuacji wzmocnień odnoszących się do kształcenia może również wynikać z niedostrzegania przez nich wartości jaką niesie za sobą edukacja w kontekście przyszłego, dobrego ulokowania społecznego, co jest charakterystyczne dla grup zdominowanych (Bourdieu, 2005a, s. 243).

Stosowanie przez szkołę przemocy symbolicznej, która narzuca na wszystkich jej uczestników konieczność dostosowania się do kultury prawomocnej przez symboliczne środki, uzasadniając oraz wzmacniając rzeczywistą przemoc (Kłoskowska, 2011, s. 23) implikuje tworzenie się opozycyjnych grup „grzecznych” oraz „niegrzecznych uczniów”. Zdaniem Jeffa Thomasa, karanie wzmacnia negatywne reakcje, ponieważ świadczy o pewnym niezaangażowaniu, które może powstać w wyniku wykluczenia z grupy rówieśniczej

i kontaktów z nauczycielami⁸⁴. Ponadto rozbudowany katalog kar akcentowany w wypowiedziach dzieci, wydaje się sygnalizować pogłębianie się wewnątrzgrupowych antagonizmów ze względu na pośrednie odczuwanie konsekwencji wśród „grzecznych/posłusznych uczniów”. Dzieci w wyniku podporządkowywania przez kulturę szkolną „niegrzecznych uczniów” doświadczają przede wszystkim permanentnej kontroli oraz nadzoru, którym objęci pozostają wszyscy – nawet osoby „grzeczne”, pilnie realizujące wyznaczone zadania. W wyniku stosowania kar zbiorowych związanych z doświadczaniem przykrych stanów emocjonalnych wskutek zmiany form, metod zajęć, nauczyciel nie buduje też bezpiecznej relacji z uczniami (Smith, Warneken, 2016). Dzieci, które potrafią (z)internalizować wartości kultury szkoły w wywiadach konfrontują się z fizycznymi i psychicznymi konsekwencjami nierzadko nieskutecznych wychowawczo kar, w postaci konieczności radzenia sobie z agresywnymi kolegami. Odebranie statusu „najlepszej klasy” lub „grzecznej klasy”, traktuje o symbolicznej utracie „kapitału”, gwarantującego pewne praktyczne lub widoczne uznanie (Bourdieu, 2006, s. 345).

⁸⁴ J. Thomas jest naukowcem prowadzącym program *Master of Teaching i Graduate Certificate of Education* na Uniwersytecie Tasmańskim; zajmuje się badaniami dotyczącymi (nie)zaangażowanego funkcjonowania uczniów w klasie i metodami ich ponownego „włączania” w klasę: <https://www.sbs.com.au/news/insight/group-punishment-doesn-t-fix-behaviour-it-just-makes-kids-hate-school>; [dostęp: 05.02.2021]; https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/behaviour-management-episode-5-planning-for-positive-behaviour; [dostęp: 05.02.2021].

5.2.4. Uczniowskie subkultury w kulturze totalnej szkoły – w stronę (wy)tworzenia tożsamości

*My potrafimy być i dobrzy, i grzeczni, ale z nami trzeba delikatnie, bo my
umiemy bronić swego honoru.
Żeby kto był nie wiem jak pijany i zły, to jak go kto potrąci wypadkiem [przypadkiem]
i przeprosi, to on mu nic nie powie, ale niech go nie przeprosi,
to bieda mu. My nie każdego okradamy.
Jest u nas jeden doktor, to wcale drzwi nie zamyka od swego mieszkania,
a niechby mu kto co ruszył, no, to już byśmy wiedzieli, co takiemu zrobić.
Bo ten doktor jest dla nas dobry i zna nas, że my ani tacy źli,
ani tacy głupi, jak wam się zdaje
(Korczak, 1901, s. 31)⁸⁵*

Powstawanie subkultur jest efektem emocjonalnego napięcia oraz strachu funkcjonującego na granicy pomiędzy podporządkowaniem a dominacją (Collins, 2008, s. 19). Władza, w tym władza związana z arbitralnością kulturową, ma zawsze charakter relacyjny, co może świadczyć o niestałości zajmowanych pozycji osadzonych w kategoriach „podporządkowany” i „dominujący” (por. Cameron, Frazer, Harvey, Rampton, Richardson, 1993). Najbardziej dynamiczny obraz, łączący się z interakcyjnością antagonizmów wewnątrzgrupowych, jest widoczny w dziecięcych narracjach wśród uczniów. Załamanie się porządku społecznego w przypadku nieprzyjęcia, zanegowania kultury szkoły sprawia, że jednostka stara się poszukiwać miejsca „poza oficjalnym światem szkoły”. Symboliczne podążanie za własną pozycją w instytucji, w dziecięcych narracjach, odzwierciedla istnienie grup wykluczonych, stygmatyzowanych, opozycyjnych.

W wywiadach dostrzegam, iż w klasie szkolnej funkcjonuje grupa „uczniów grzecznych”⁸⁶, którzy starają się dopasować do ukrytych oczekiwań nałożonych na rolę ucznia wiążących się z poznawczą oraz afektywną biernością na lekcji i kulturalnym zachowaniem, wspierających nauczycieli w podtrzymywaniu czy też prezentowaniu władzy. „Uczniowie niegrzeczni” natomiast manifestują swoją niemożność dopasowania się do istniejącej kultury, łamiąc narzucone przez szkołę normy, zasady, wzorce postępowania. Efektem tych działań są nie tylko konsekwencje materialne, ale i nadanie przez nauczycieli oraz uczniów pewnego

⁸⁵ Źródło: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/korczak-dzieci-ulicy.pdf>; [dostęp: 23.04.2021]

⁸⁶ Opisu „uczniów grzecznych” i „uczniów niegrzecznych” dokonałam również w podrozdziałach *Zasady i normy obowiązujące w szkole* oraz *System kar i nagród*.

statusu w wyniku przyznawania negatywnych wzmocnień. Grupę „uczniów niegrzecznych” można scharakteryzować za pomocą terminu „subkultura”. Przez pojęcie „subkultury” rozumiem zbiorowość, konstatuującą kulturę dominującą za pomocą negowania lub podważania istniejących wzorców kulturowych, czym podkreśla własną odrębność (por. Pęczak, 1995, ss. 1-2). Funkcjonowanie subkultur w teorii zablokowanych aspiracji Alberta K. Cohena nawiązuje do niemożności przystosowania się jednostek do danego środowiska społeczno-kulturowego, a także pewnej trudności w zaspokajaniu potrzeb związanych z przynależnością, sukcesem, pozycją, co jest charakterystyczne dla młodzieży z niższych warstw społecznych (Cohen, 1997). Teoria zablokowanych aspiracji (jako socjologiczny kontekst) może stanowić uzupełnienie do koncepcji reprodukcji kulturowej. Rozbieżności w „habitusach” uniemożliwiają dzieciom i młodzieży uzyskiwanie równego dostępu do „wyróżników” (prestż, uznanie, bezpieczeństwo, relacje, itp.), tym samym w efekcie marginalizacji (znalezienia się „poza wspólnym miejscem w szkole”) dążą do kompensacji niepowodzeń w sposób właściwy dla ich kulturowego pochodzenia. W dziecięcych narracjach pojawia się także kolejna grupa dzieci, która, jak w przypadku „niegrzecznych” pozostaje „poza miejscem wspólnym”, tworzona jest przez „uczniów przemocowych/agresywnych”⁸⁷.

Ponadto, na podstawie wypowiedzi rozmówców zauważam, iż przemoc/agresja w szkole jest zjawiskiem, traktującym o doświadczeniu ich szkolnej codzienności. Wypowiedzi związane z zagadnieniem są przedstawiane z perspektywy ofiary, sprawcy oraz obserwatora.

Uczniowie przemocowi / agresywni

W jednym z wywiadów dziewczynka zwraca uwagę na przemocowe zachowania starszego od niej chłopca, który drugi rok pozostaje uczniem czwartej klasy. Jego destrukcyjne działanie wiąże się z niszczeniem uczniowskich szafek, stanowiących o symbolicznej własności uczniów, a także z krzywdzeniem fizycznym dzieci, które niedawno co przekroczyły próg edukacyjny. Narratorka wskazuje na zaangażowanie w sytuację pedagoga szkolnego oraz konieczność włączenia wsparcia rodziców oraz policji, które to rozwiązanie podaje pedagog. Dziewczynka przybliży wątek dotyczący zachowań autoagresywnych chłopca i zwraca uwagę

⁸⁷ W kodowaniu materiału nie wyodrębniłam osobnych opisów do kategorii przemocy i agresji, które to różnią się pomiędzy sobą m. in. intencjonalnością, celowością, oceną moralną (por. Okoń, 1981, s. 13; Surzykiewicz, 2000, s. 20), co wymagałoby konieczności stworzenia odpowiednich ram teoretycznych.

na relację destrukcyjnych wzorców postępowania i problemów prawnych zarówno u niego, jak i jego brata. Następnie wyraża życzeniowe oczekiwania dotyczące podjęcia przez panią dyrektor usunięcia ucznia ze szkoły:

[D3]: *A. z 4 d, on ciągle nam kopie szafki i przezywa, popycha czy przyszczypie i poszliśmy do pani pedagog i pani pedagog powiedziała, żebyśmy powiedzieć to rodzicom i rodzice mają zadzwonić na policję (...) pani pedagog gadała dużo razy z A., ale A. robi wszystko to samo. Nawet podciął sobie żyły. No i mają zagrożenie z rodzinnego sądu coś takiego i jemu bratu już grozi ten poprawczak (...) No i tak jak mówiłam, chyba grozi mu usunięcie go ze szkoły, bo naprawdę on, ze wszystkim on się zadaje nawet z takimi chłopcami, którzy palą i on też pali. I on jest w 4 klasie, bo 2 razy nie zdał (...) Tak mi się wydaje, bo on za dużo razy był u pani dyrektor i no kłamał na lekcji, że nic nie zrobił, a my mieliśmy całe ręce poszczypane.*

Okoliczności, w których znajduje się narratorka i jej klasa stanowi zagrożenie dla ich zdrowia oraz życia. Problem przemocy narasta, wskazując tym samym: z jednej strony na pogłębienie bezradności i samotności pedagoga szkolnego, który stara się włączyć wsparcie z zewnątrz (chce uruchomić rodziców i policję) oraz pracować zarówno ze sprawcą i ofiarami. Z drugiej natomiast prezentuje pewną bierność kardy pedagogicznej oraz dyrektorki szkoły. Dziecięca narracja przedstawia cierpienie chłopca, który wobec siebie także prezentuje zachowania agresywne (podcięcie żył) i posiada wraz z bratem perspektywę umieszczenia w zakładzie poprawczym. Narratorka przedstawia destrukcyjne zachowania chłopca odnoszące się do uczniów, niego samego czy też pani dyrektor (kłamanie), wskazując na prawdopodobieństwo, czy też życzeniowe oczekiwanie związane z usunięciem ucznia ze szkoły. Pojawiają się tutaj pytania dotyczące: roli szkoły, jej kultury wobec „przywyczajania dzieci” do coraz brutalniejszych form przemocy, agresji oraz wytwarzania znaczeń nawiązujących do określenia wzorców postępowania, które są normą, a które te granice przekraczają, a także roli dorosłych w zapewnieniu dzieciom poczucia bezpieczeństwa?

W narracjach dzieci funkcjonuje temat policji, która staje się już najwyższą instancją potencjalnie umożliwiającą przywrócenie bezpieczeństwa w szkole. Wskazuje ona na pewną bezradność wobec problemu i jego eskalację czy też natężenie. W poniższej narracji chłopiec przedstawia ucznia, który stosuje zachowania destrukcyjne wobec jego (nieskutecznego) „leczenia się” się u „profesjonalnego psychologa”, a także problemów z policją w związku z pobiciem:

[D4]: (...) [W. chłopiec, który stosuje przemoc/agresję – uzupeł. K. KP] *był już u tej u pani, która jakby to u pani psycholog, ale to ogólnie w takim bardziej profesjonalnym u tego pani*

psycholog był właśnie normalnie, u takiego lekarza. Bo on też na placu, bo **on miał problemy z policją, bo pobił czasem**. Jego brat też miał raz problem z policją, ale W. miał dwa i jeszcze jeden był w tamtym tygodniu, bo **pobił, pobił takiego jednego, kilka takich dzieci młodszych i ich rodzice zgłosili to na policję**.

Zachowania przemocowe/agresywne chłopca są częścią życia szkolnego, jak i pozaszkolnego, a także są wspólnym doświadczeniem, dzielonym wraz z jego bratem. Narrator akcentuje skalę problemu, przytaczając ilość kontaktów ucznia z policją, a także wskazuje na natychmiastową interwencję rodziców wobec pobicia ich dzieci. Można tutaj postawić pytanie o proces, mechanizm rozwijania zachowań destrukcyjnych związanych z (roz)poznawaniem problemu przez kulturę szkoły.

Na eskalację problemu przemocy w szkole i rozwój „kariery chuligana” zwraca także uwagę kolejny narrator, wspominając historię chłopca, „terroryzującego całą szkołę”:

[D12]: *Albo już ten kolega jest w domu dziecka, taki jeden co w ogóle już terroryzował całą szkołę. Jak on, ten nie raz już, nie wiem, z nożem przychodził do szkoły, on nieraz już ławki wywracał. Wszystko robił i musiała po niego policja przyjechać. Bo teraz ma tam [w domu dziecka – uzupeł. K. KP] czasami wychodzi, ale on ogólnie jest takim już chuliganami że to jest, on kradnie. Ale jest w domu dziecka na razie co (...).*

Dziecko rozwija opowieść o uczniu, który „rozbudował” destrukcyjne zachowanie na tyle, aby jego działanie objęło zasięg „całej szkoły” i wiązało się z użyciem broni (nóż) oraz systematycznym niszczeniem mienia. Wskazuje też na konieczność wezwania policji do przywrócenia stanu bezpieczeństwa, a także na dalsze „rozwijanie kariery chuligana” w domu dziecka związane z procederem kradzieży. Zarówno wcześniejsze wypowiedzi, jak i narracja chłopca zwracają uwagę na wczesne pojawianie się brutalizacji w życiu uczniów: dzieci są świadkami, a także ofiarami (wraz ze sprawcami) relatywnego (roz)poznania znaczeń związanych z przemocą i agresją oraz zostają zaangażowani w konieczność uczestnictwa w zagrażającej przestrzeni. Eksponowaną przez dzieci wobec dzieci agresję i przemoc można lepiej zrozumieć, sytuując dany problem w relacji do przemocowych metod wychowawczych stosowanych przez dorosłych i nurtu „czarnej pedagogiki”, który m. in. rozwinęła Alice Miller, sama stając się w toku swojego życia oprawcą dla swoich dzieci (Miller, 2014)⁸⁸. Polska

⁸⁸ Jej syn w książce *Prawdziwy dramat udanego dziecka* wskazuje na związek wczesnodziecięcych doświadczeń Alice Miller w odniesieniu do pozabezpiecznego stylu przywiązania do matki, a także traumę wojennych przeżyć z późniejszym, przemocowym modelem wychowania (Miller, 2014).

psycholog oraz psychoanalityk, która po II wojnie światowej wyemigrowała do Szwajcarii, prowadziła badania nad związkiem pomiędzy znęcaniem się fizycznym i psychicznym dorosłych nad dziećmi a odzwierciedlaniem danych zachowań w życiu dziecka, rozwijając tym samym mechanizm opisany przez Z. Freuda o odtwarzaniu traum z przeszłości (Miller, 1995, s. 55). Jako egzemplifikację dramatu, które dziecko doznawało w dzieciństwie, w swoich pracach stawia postacie Adolfa Hitlera, Nicolae Ceaușescu czy Jürgena Bartscha (niemieckiego seryjnego mordercy) i ich destrukcyjne, wypaczone zachowania, prowadzące do zadawania bólu, cierpienia oraz śmierci innym (Miller, 1995; 2006). Odrzucenie przez dorosłych własnego „Ja” dziecka, związane z jego poniżaniem, zaprzeczaniem w różnych formach przemocy i agresji prowadzi do przejścia patologicznego wzorca, które nieustannie odtwarza go w relacji do siebie lub innych (Miller, 2014, ss. 97-98).

W kolejnej wypowiedzi chłopiec także wskazuje na aktualne problemy dotyczące przemocy/agresji w szkole, informuje o natężeniu w szkole osób, które są „zaczepliwe”, zwłaszcza wobec młodszych dzieci:

[D12]: *Dużo jest tam [w szkole – uzupeł. K. KP] osób takich bardzo zaczepliwych, jak zauważyłem (...) No, bo dużo osób ogółem też zaczepia młodszych. A też ja wiem że na przykład taki jeden co ciągle od pierwszej do drugiej klasy zaczepia takiego jednego, to wiem że właśnie kiedyś tam do starszego podszedł i ten, no dostał podobno (...).*

Ponownie pojawia się kwestia zagrożenia osób młodszych w wyniku „zaczepek”, jak i potrzeby ich ochrony, jednak nie jest to regułą. Chłopiec zwraca uwagę na systematyczność procedury „zaczeplania” oraz stałość w wyborze osoby „zaczeplanej” w przestrzeni szkoły. Ciekawą perspektywę również można odnaleźć w wypowiedzi kolejnego narratora, który mówiąc o „zaczeplaniu” jego kolegów przez innych, zwraca uwagę nie tylko na istnienie wzorca „zaczeplania” dotyczącego kwestii wieku – zarówno starsi, jak i młodszy zaczepiają, ale też na brak autorytetu starszych uczniów wśród młodszych, którzy nie boją się z nimi otwarcie się konfrontować:

[D10]: *Moich kolegów z klasy też zaczepiają. Z piątej klasy, albo też mali. Jak im się coś powie: nie biegnij, to nam język pokazują albo gadają [przekleństwa – uzupeł. K. KP] na “pe”, na “fe”.*

Poszerzenie perspektywy „zaczeplania” uzyskujemy za pomocą narracji czwartoklasisty, który musi konfrontować się z zachowaniami przemocowymi/agresywnymi, zmieniając swoje role (pozycje) z ofiary na sprawcę. Najtrudniejsze sytuacje mają miejsce w momencie, kiedy to przemocowy/agresywny „kolega” stanowi część zespołu klasowego

i uczeń na świadomość nierównych szans wobec potencjalnej konfrontacji, opartych na wieku oraz sile.

W poniższym fragmencie chłopiec informuje o „dokuczliwym” i „zaczeplającym” koledze, prowokującym go do bicia się, wskazuje na jego niepowodzenia szkolne, a także zwraca uwagę na kryteria wyboru osób, które fizycznie krzywdzi:

[D2]: *Mam takiego kolegę w klasie, co ciągle dokucza nam. No i w tym jest wartość, że jak mnie dokucza, to mnie hajna [złość, agresja – uzupeł. K. KP] łapie. No i niekiedy z nim ostro się powalczę. Ale to jest tak, że on jest szósto, a ja czwartoklasista. On powinien być szóstoklasista. On dwa razy nie zdał, przez bójki. Bo się ciągle bił. Też był w trzecio, bo on w pierwszej i w drugiej nie zdał, dwa razy. I potem był w trzeciej i raz przeszedł w trzeciej był, czwarta i jeszcze raz nie zda i idzie gdzie indziej (...) Kolegę ma A., co się go też nie co się go też nie boi, bo A. chodził, chodzi na sztuki walki. On szuka zaczepki, z tym kto się go boi (...) Tak mnie otacza rękami [chłopiec gestem wzmacnia opis sytuacji – uzupeł. K. KP], moi koledzy mnie bronią, próbują żebym się nie wkurzał, odciągają od niego, ale on jest szósto, a ja czwarto [-klasista – uzupeł. K. KP]. To jest silniejszy i twardszy.*

Narrator jest świadomy trudności w powstrzymaniu się od reagowania na prowokację „zaczeplającego” go kolegi, z drugiej strony podkreśla dysproporcje siły i motyw zaczepki. Można postawić tutaj pytania związane ze znaczeniami jakie nadaje narrator swojemu zaangażowaniu w „bójkę”? Czy wynika ono z potrzeby ochrony siebie czy też jest koniecznością udowodnienia braku strachu przez oprawcę i zarazem potwierdzenia określonego statusu (pozycji)? Ciekawym zagadnieniem jest pytanie o zastosowaną przez ucznia interpretację motywu zaczepki. Historia narratora wskazuje, iż posiada „doświadczenie” w prowadzeniu bójek z rówieśnikami ((...) *Bo ja od 1-3 byłem niegrzeczny, a teraz w 4 jestem już grzeczniejszy, bo gdybym chodził z moim kolegą D. i K., to już wszyscy bylibyśmy pobici* [D2]), jednak wydaje się, że konfrontowanie się ze starszym uczniem jest dla niego nową i zagrażającą sytuacją.

Z rozwinięciem znaczenia uczestniczenia w bójkach spotykam się w następnej wypowiedzi chłopca, która wydaje się wiązać znęcanie nad innymi (bójki) z oznaką konstruowania statusu dotyczącego prestiżu czy też osiągnięcia poczucia bezpieczeństwa (por. Milner, 2004):

[D11]: (...) *A potem tak już było, jak się z nim biłem, to on się tak ze mną chciał coraz więcej [bić – uzupeł. K. KP], ja go potem unikałem, bo nie chciałem się z nim bić, bo coś by mi zrobił (...) Właśnie raz on mnie tak chycił, a ja mam taki odruch, że się obracam [chłopiec-obraca się*

wokół swojej osi – uzupeł. K. KP]. *No i oni [koledzy z klasy – uzupeł. K. KP] go tak podpuszczali, żeby się ze mną bił i mnie tak chycił i potem upadł, a ja go zacząłem szarpać.*

[K. KP]: *Masz jakiś pomysł, dlaczego on się tak zachowuje?*

[D11]: *No nie wiem, robią to dla popisu, potem się chwala: „nawaliłem temu i temu”, „dostał tak i tak”. U mnie w klasie podpuszczają z takim Piotrkim.*

[K. KP]: *A jeśli nie będziesz się bił, jeśli zrezygnujesz?*

[D11]: *No to będzie mnie wyzywał, że jeste ciotą⁸⁹ i tak dalej, rozpowie to i tak potem będę nazywany. No a jak mu powiem, że nie chcę się bić, bo mu coś zrobię, to będzie chciał [się bić – uzupeł. K. KP] i powie: „Chodź się bić”. Jak powiem nie, to będzie mnie kopał i tak dalej, żeby się z nim bić (...) Dlatego nie chcę chodzić [do szkoły – uzupeł. K. KP].*

Sytuacja, w której znajduje się chłopiec jest patowa: jakiegokolwiek podejmie działania będą one dotyczyły utraty pozycji w istniejącej subkulturze, a także stanowiły potwierdzenie jego „nieuprzywilejowanego miejsca” wyznaczonego przez kulturę szkoły. Doświadczenie to, jest na tyle trudne, iż dziecko stwierdza, że nie chce uczęszczać do szkoły, która okazuje się być przestrzenią do podejmowania nieustannej walki o odzyskiwanie, potwierdzanie oraz otrzymywanie statusów (pozycji) w subkulturze równocześnie, będąc również częścią (marginalizowaną) dominującej kultury szkoły. Reakcja na agresywne zaczepki stanowi pewien punkt zwrotny: słabe/wykluczone dziecko może podnieść albo obniżyć swoją pozycję w hierarchii, biorąc udział w przemocowych praktykach, które stanowią o określonych rytuałach przejścia (Collins, 2008, s. 170).

Prezentowana przez narratorów subkultura, a raczej podkultura dewiacyjna, tworzona przez przemocowych/agresywnych uczniów posiada swoje wartości oraz zasady, normy, reguły postępowania. Jedną z podstawowych wartości są rodzice, a zwłaszcza matka, których dobrego imienia należy chronić za pomocą stosowania agresji czy też przemocy:

[D10]: *Wyzywają cały czas to walnąć kogoś za wyzywanie mamy, jak wyzywają rodziców to odpowiadam im tak: „Jak ktoś nie widział mojej mamy na oczy, to po co o niej mówi”. **Różni mówią na mamę, ja albo im odpowiadam na „mamę” albo się zaczynam bić.***

W narracji „matka”, w głównej mierze jest uznana za pewną „świętość”, która zarówno tworzy pretekst, jak i powód do werbalnej lub fizycznej konfrontacji. Wydaje się, że nie tylko może on mieć związek z pielęgnowanym, zwłaszcza na Górnym Śląsku autorytetem i „kultem”

⁸⁹ „Ciotą” w konstruowanych przez dziecko znaczeniach odnosi się do pejoratywnej nazwy homoseksualisty.

matki (rodziców), ale i korespondować z identyfikacją dziecka z rodzicem, na podstawie którego przejmuję określone zachowanie, poglądy, wartości (por. Ziemska, 1979).

W poprzednich narracjach opis zachowań przemocowych/agresywnych wiązał się najczęściej z użyciem takich terminów, jak „zaczepka”, „bójka”, „pobicie”. W kolejnym wywiadzie narrator na powyższe destrukcyjne działania używa pojęcia „znęcania się”, pod którym rozumie wyzywanie oraz wyrządzenie krzywdy fizycznej poza szkołą. Zwraca uwagę na rozpoczęcie procesu „znęcania się” od postawienia się i obrony jego kolegi, co automatycznie determinuje przeniesienie na niego fizycznych ataków:

[D4]: *No i właśnie ja mam takich dwóch znajomych z klasy, właśnie którzy próbują się nade mną znęcać i w ogóle się znęcali nad moim kolegą, ale teraz przelęczyli na mnie, bo ja zacząłem bronić tego kolegę, I teraz znęcają się nie nad moim kolegą tylko nade mną. W sensie, że mnie wyzywają, albo po szkole mnie biją (...) Mówił w szkole raz [W. jeden ze znęcających się kolegów – uzupeł. K. KP], że mi dokopie, że to zgłaszam, właśnie nauczycielom, i że jestem kapusiem niby i że mi wkopie za to, ale postawiłem się (...).*

Ze szkoły czy też klasy szkolnej nie ma ucieczki przed przemocą, czy agresją: ofiary, które też stają się w konfrontacji przemocowej/agresywnej sprawcami, są łatwo dostępne. Funkcjonuje także ukryty przekaz dotyczący wartości wtórnego przystosowania się do kultury totalnej szkoły w postaci nieformalnych sposobów kontroli poprzez etykietowanie oznaczeniem „bycia kapusiem” (por. Goffman, 2011, s. 62).

Wydaje się, że przemocowi/agresywni uczniowie, tworząc subkultury, które wynikają z ich „narzędzi kulturowych”, a także nieumiejętności dopasowania się do kultury szkoły, usilnie szukają swojego miejsca w instytucji bez względu na ponoszone przez nich psychofizyczne koszty. Okazuje się jednak, że szkoła jest kulturowo różnorodna i nie tylko składa się z powstałych w wyniku mechanizmu selekcji (sub)kultur („uczniowie grzeczni”, „uczniowie niegrzeczni”) czy też indywidualnych kultur. O odmienności dzieci świadczy też pochodzenie etniczne, sytuacja rodzina czy też wyznanie, które to stanowią podstawę do uruchomienia działań destrukcyjnych⁹⁰.

⁹⁰ Wątek zachowań przemocowych/agresywnych w relacji do odmienności dzieci ze względu na ich pochodzenie etniczne, sytuację rodzinną czy też wyznanie rozwijam szczegółowo w następnym rozdziale, pt. *Szkoła jako (nie)bezpieczne miejsce. Kategorie nieufności, zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego (nie)obecne w szkole*.

W zjawisko przemocy, motywowanej dyskryminacją związaną z pochodzeniem etnicznym, wprowadza narracja dziewczynki, która wskazuje na zachowania przemocowe uczniów wobec jej kolegi, który jest Romem:

[D8]: (...) *jeżeli jest przemoc na przerwach to była taka: mój uczeń, z mojej klasy z młodszym uczniem, dlatego, że ten młodszy, po prostu, mój kolega nie jest Polakiem* [mowa o dziecku romskim – uzupeł. K. KP] *i mieliśmy na auli, że rasizm jest zły, że każdy człowiek jest człowiekiem i, że tego się nie zmieni, że nie powinno się tak traktować, nie? No i też ten nie wytrzymał* [kolega z klasy narratorki – uzupeł. K. KP], *uderzył i tak dalej, i zaraz reagowali, i zaraz był o tym apel, że przemoc i rasizm, nie, że tego nie powinno być, przynajmniej w tej szkole i tak dalej, że kto czegoś takiego uczy i skąd się wzięło też, chodzą i pytają, nie?*

Narratorka podejmuje interpretację uderzenia przez ucznia jej kolegi pochodzenia romskiego za szkołą, wskazuje i potępia zjawisko rasizmu oraz przemocy, a także akcentuje niezbywalną wartość każdego człowieka.

W następnym fragmencie odnosi się także do zachowań agresywnych, które dotyczą wyśmiewania uczennicy, czasowo umieszczonej w domu dziecka:

[D8]: *U nas są dzieci z domów dziecka też, nie? Chodzą do szkoły, do nas (...) Może to też tak. Też wyśmiewają niektórzy z nich, ale czasami tak. No nie, że wyśmiewają, tylko po prostu, nie, wypytują o różne. (...) podchodzą do niej i pytają „Dlaczego tam jesteś?”, „Mama cię zostawiła”, i takie głupie.*

Religia również stanowi okazję do podjęcia „inności” oraz „odmienności” dziecka jako kategorii wyzwalających agresję. Dziewczynka w wywiadzie informuje także o procedurze wyśmiewania się dziewczynki, która jest świadkiem Jehowy:

[D8]: *To też (...), bo J. też jest świadkiem Jehowy. Ma inną religię niż my i ona też wie, bo mówią do niej „Kici, kici” i tak dalej, nie, bo tak ten (...).*

Przemoc i agresja są permanentnie obecne w przestrzeniach szkoły i odnoszą się do fizycznych wymiarów związanych z uszkodzeniem ciała oraz korespondują z wyrządzaniem krzywd psychicznych wobec dewaluacji kultury inności (dziecko z: innego kręgu kulturowego, religijnego, domu dziecka). Atakowanie „inności”, stygmatyzacja, wykluczenie przez dzieci, których udziałem jest pozostawanie poza „miejscem wspólnym szkoły”, stanowi okazję do potwierdzania i odtwarzania własnego statusu w tworzonej subkulturze. Polaryzacja pozycji sprawca – ofiara może być wynikiem nierozpoznania kultury (domowej) ucznia, któremu, za pomocą przemocy symbolicznej, narzucana jest kultura obca. Dziecko zostaje pozbawione więc możliwości rozwijania swoich talentów i korzystania z okazji do ćwiczenia umiejętności

umysłowych, wymienianych na określone „wyróżniki” oraz „nagrody” (Bruner, 2006, ss. 45-46). Ponadto, wyucza się wytwarzać koncepcje sprawstwa i poczucia własnej wartości w sposób destrukcyjny, w wyniku niedopasowania się do kultury dominującej (por. 2006, s. 63).

Zygmunt Freud w kulturze dopatruje się źródła cierpień, jak i miłości oraz agresji (Freud, 2013). Do jej istoty należy gromadzenie, łączenie mniejszych zbiorowisk ludzkich w większe społeczności, co może sprzyjać relacjom i poczuciu bezpieczeństwa, jednak proces ten zawsze zachodzi w oparciu o pewne ujarzmianie. Nawiązuje ono do konieczności podporządkowania się określonym wzorcom postępowania, symbolom, mitom czy też wyrzeczenia się indywidualnego szczęścia na rzecz funkcjonowania w kulturze (społeczeństwie) (Kožyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, ss. 198-199). Szkoła, która jest zanurzona w kulturze, a także tworzy własną, wskazuje na możliwość pojawienia się cierpienia. Niewątpliwie jest ono związane z koniecznością dokonywania wielu symbolicznych wyborów pomiędzy „indywidualną kulturą” a „kulturą dominującą” (społeczeństwa). Powstaje więc pytanie czy szkoła dostrzega dziecięcą „wielokulturowość”, jest gotowa na jej przyjęcie i za pomocą jakich środków, i czy jest w stanie „złagodzić cierpienie”? Wydaje się, że toczące się konsultacje oraz prace nad wdrożeniem rządowego projektu pt. *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*, który m. in. akcentuje powszechne prawo do edukacji dla każdego dziecka w oparciu o jego indywidualne predyspozycje, świadczy o szansie uwrażliwienia na wartość „różnicy” kulturowej.⁹¹

Anna Gajdzica, koncentrując się na aspekcie relacji kapitału społecznego wobec konturowania bytu mniejszości w wielokulturowych środowiskach, zwraca uwagę na granicę tolerancji wytworzoną przez kulturę dominującą i opierającą się na „cywilizowaniu” inności. Upodobnienie się do kultury dominującej w sposób integralny, zasymilowany ma zapewnić gwarancję spokoju i nietykalności (Gajdzica, 2010, s. 189). Adaptując powyższe rozważania na grunt szkoły oraz wspierając się teorią reprodukcji kulturowej P. Bourdieu, dostrzegam dramatyczność sytuacji dzieci uwikłanych w konieczność dokonywania negatywnych wyborów. Doświadczanie arbitralności kulturowej szkoły wiąże się z odrzuceniem/negacją

⁹¹ *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*: https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf; [dostęp: 21.04.2021], wersja robocza dokumentu MEN.

(własnej) kultury rodzimej, a konfrontowanie się z nieumiejętnością odczytywania „logiki pola” stanowi początek procesu selekcji oraz alokacji w hierarchii. Kod językowy, będący zarazem kodem kulturowym, wytwarzany w umyśle dziecka a skoncentrowanie się na osiągnięciu określonych wartości, relacji, a którym posługuje się szkoła, świadczą o tworzeniu się mechanizmów selekcji (por. Bernstein, 1980a, s. 558). Przyczynia się to do poszukiwania alternatywnych sposobów osiągnięcia „wyróżników”, stanowiących pewien prototyp zachowania, który w przyszłości może stać się częścią ich kulturowych praktyk – „habitusu”. Zdaniem J. S. Brunera, podejmowane przez jednostki aktywności, stanowią egzemplifikację przynależności do danej kultury i aby je zrozumieć należy posiadać wiedzę związaną z pytaniami: co? dlaczego? w jaki sposób? i z powrotem zaadaptować je na grunt danej zdolności (Bruner, 2006, ss. 212-213). Nieuwzględnienie więc w szkole aspektu kulturowego może przyczyniać się do wytwarzania zachowań nieakceptowanych społecznie (przemoc/agresja), przez które dziecko pragnie osiągnąć uniwersalne wartości (m. in. uznanie/prestiż).

Niedopasowanie się przez „brak” (odpowiednio definiowanego przez kulturę szkoły „habitusu” /narzędzi kulturowych) wiąże się z marginalizacją, w której jednostki w ramach procesu akulturacji nie nawiązały więzi społecznych (Berry, 2003, ss. 365-371) oraz przypisywaniem piętna (Goffman, 2005). Proces piętnowania odnosi się tutaj do uczniów, którzy burzą porządek społeczny i zakłócają proces socjalizacji przez powstanie subkultury w odpowiedzi na opresyjność kultury szkoły. Ponadto, arbitralność kulturowa instytucji może przyczyniać się do wytwarzania przez dziecko tożsamości dewianta (Michel, 2014, ss. 103-104), wzmocnionej przez niego samego i rozwijającej się w dalszych interakcjach. Poniższy fragment wypowiedzi dziesięcioletniego chłopca zdaje się potwierdzać powyższe rozważania:

[K. KP]: (...) *Wy jesteście niegrzeczną klasą?*

[D9]: *Znaczy my z A.* [kolega narratora – uzupeł. K. KP]

[K. KP]: *Skąd to wiecie, że jesteście niegrzeczni?*

[D9]: *To widać po ocenach. Z historii na koniec mam jedynkę, muszę poprawić, żeby zdać.*

[K. KP]: *Yhm, czyli niegrzeczne osoby, to te które się nie uczą, czyli to osoby, które mają oceny złe?*

[D9]: *Tak.*

Wypowiedź chłopca wydaje się wskazywać na dokonywanie autostygmatyzacji pozwalającej zarówno na symboliczne doświadczenie wolności, a także, jak wskazuje M. Jacyno, na budowanie konkurencyjnych przestrzeni dla powszechnie obowiązującej kultury

(Jacyno, 1997, ss. 108-109). Autostygmatyzacja chroni przed narzuconą separacją, wynikającą z procesów akulturacji w nowym środowisku, a która odzwierciedla się przez spostrzeganie jednostek „niedopasowujących się” do kultury dominującej jako gorszych (por. Koźyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 68; Malewska-Peyre, 2004).

Uczniowie niegrzeczni

W narracjach dzieci pojawia się opis subkultury opartej na wytwarzaniu znaczeń skoncentrowanych wokół kategorii uczniów „niegrzecznych”, prezentujących swoje zachowania podczas zajęć:

[D3]: (...) a u nas w klasie jest dużo takich chłopców co ciągle wrzeszczą i nie umiem z tym sobie poradzić. Moja koleżanka K. też ma z problem, no i inne tam osoby (...) A panią z historii, bo jest taka miła, nigdy na nas nie nakrzyczała, jedynie na chłopaków, bo naprawdę są [niegrzeczni – uzupeł. K. KP] robiliśmy sprawdzian, a oni ciągle są niegrzeczni. M. przez całą lekcję grał na telefonie i nie robił nic. No i jeszcze taki jeden N. ciągle krzyczy na lekcji i jest. Pani z historii powiedziała, że jakby nie ci chłopacy to bylibyśmy najlepszą pani klasą;

[D12]: (...) Że tracimy lekcję. Że nie nieraz się kłóci z nauczycielem, że nauczyciel mu każe iść do tej ławki, a on nie pójdzie bo tu się, fajnie czuje czy coś. On taki jest właśnie. Albo ostatnio to dyrektor to musiał, aż tam pogadać z nim. W. to on bardzo jest no, to taki., no niegrzeczny bardzo (...) Dużo opuszcza lekcji tak właśnie lekcji. Lekcje nam, no nie mamy lekcji przez niego tak, szczerze nawet niektórych (...) A on nawet czasami przeklnie do nauczyciela i nic; (...) przykład taki jeden też, taki niegrzeczny [uczeń – uzupeł. K. KP] on przyszedł raz w klapkach i dziurawych skarpetkach do szkoły, no to dla mnie też trochę nienormalne takie, albo na co dzień w tych samych ciuchach chodzi. To jest też dla mnie nienormalne;

[D5]: Na przykład, skaczą po stołach. Jak, na przykład, nauczyciel wyjdzie na chwilę, to skaczą po stołach, krzyczą na lekcjach, i nie da się lekcji przeprowadzić, bo cały czas przeszkadzają, i wygłupiają się cały czas (...) zaczepiają nas, ciągną za kucyki, chłopcy dziewczyny. A chłopcy się biją, plują (...) oni są, no... oni są bardzo niegrzeczni, mamy ich najwięcej w klasie, że są niegrzeczni, a w innych klasach jest trzech, czterech, pięciu. A my mamy sześciu. Piszą sobie karteczki, na takich przyklejających, to sobie przyklejają na plecy, na plecaki (...) Tak, i na przykład, jak coś chcą, to nie podnoszą ręki do góry tak, jak prawie wszyscy, nie podnoszą ręki do góry, i nie mówią czegoś, tylko, tylko przekrzykują wszystkich, panią przekrzykują. Że oni chcą, na przykład, wyjść do ubikacji. Oni i tak nie słuchają nikogo;

[D6]: *A dziesięć minut, to chłopcom zajmuje, żeby wyciągnąć podręczniki i ćwiczenia, nawet pięć (...) No bo chłopcy są niegrzeczni, a później obwinia całą naszą klasę. A najbardziej, to na chłopców krzyczy pani, jak oni czegoś nie widzą, a pani cały czas im to tłumaczy: „czy już to widzicie”? czy coś takiego. Bo oni się, zamiast uczyć na tych lekcjach, to się wygłupiają, ale później, jak nadchodzą sprawdziany, to mówią ale to łatwe, a sami dostają niedobre oceny.*

Narratorzy koncentrują się na działalności uczniów, które są monitorowane przez szkołę i uznawane za sprzeczne z wartościami kultury szkoły. „Niegrzeczni” kontestują porządek społeczny, nie są pilnymi, uległymi dziećmi, podważają autorytet nauczyciela oparty na władzy. Nie widzą (nie rozumieją?) tego, co jest dostrzegalne (zrozumiałe?) dla pani, na lekcjach uciekają się zaś w negowanie uczenia się za pomocą „wygłupiania się”. Ich zachowanie jest problemem zarówno dla nauczycieli, jak i narratorów, którzy w rozmowie informują o potrzebie doświadczania nieobecności uczniów w klasie:

[D3]: *I było święty spokój [jak mama zabrała ucznia, który postawił nogę narratorce – uzupeł. K. KP]. I nawet, nawet, jak go zabrali, to jeszcze N. nam przeszkadzał i to były nie bardzo lekcje;*

[D12]: *No tak to, tak, tak jakbym miał na przykład kogoś usunąć z klasy to raczej bym usunął tych dwóch niegrzecznych i takie dwie dziewczyny, które nic nie robią na żadnych lekcjach. Nic. Jak Pani sprawdza im zeszyty to mają ciągle jedynki. Albo gadają ciągle.*

Odrzucanie przez uczniów „niegrzecznych” kultury szkoły przez wzorce zachowania powoduje u narratorów chęć „pozbycia” się dziecka, które uniemożliwia lub blokuje wymienianie „wyróżników” na nagrody, które są tożsame z jawnym/ukrytym przekazem kulturowym szkoły.

Dwoje narratorów akcentuje w swoich wypowiedziach poszukiwanie odpowiedzi na pytanie dotyczące celowości działań „niegrzecznych uczniów”:

[D4]: *No na lekcjach to on przerywa nauczycielom, albo się wygłupia na lekcjach.*

Nieraz na lekcjach jak coś piszemy to staje z tej ławki i tańczy jakoś. I skacze z tej ławki, albo chodzi sobie po całej klasie, jakby wymóc (...) Albo ostatnio na matematyce, podeszedł do tablicy, bo pani kazała i popłakał się z tego, że nie umiał zadania, bo on jest niezbyt takim dobrym uczniem;

[D12]: *On jest bardzo niegrzeczny, on w jednym dniu może dostać 20 minusowych punktów. A właśnie on też myśli że jest jakiś najlepszy. Że nie wiem. Że on wszystkich pokona czy coś takiego.*

Wypowiedzi odnoszą się również do kwestii (roz)poznania zachowania dzieci i intencji ich postępowania. Zawarte w narracjach interpretacje aktywności „niegrzecznych uczniów” wskazują na istniejące różnice w kulturowych optykach patrzenia na świat szkoły, ale i akcentują potrzebę odkrycia znaczeń wytwarzanych przez nich w postaci działania. Dziecko wnosi informacje – za pomocą afektywnych, behawioralnych oraz poznawczych aspektów, na temat tego, jak interpretuje rzeczywistość, co pociąga konieczność jego poznania, dla pozyskania zrozumienia. W wywiadach uzyskuję obraz nadmiernego koncentrowania się nad zachowaniem się ciała, ograniczonego tym, co wolno i tym, czego nie wolno. Pozwala to na dostrzeżenie jaką rolę spełnia dziecko w kulturowym świecie szkoły: partnerstwo w relacji budowane jest na humanistycznym zrozumieniu, natomiast brak wzbudzania i pielęgnowania refleksyjności oraz podawanie gotowych interpretacji rzeczywistości, traktuje o wizji dziecka jako „produktu” (por. Szulc, Cohn, 2012; Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 77).

Bycie w stanie „niegrzecznego ucznia” staje się udziałem narratorów, którzy zwracają uwagę na wymiar emocjonalny i kanalizowanie trudnych uczuć wobec nauczyciela, co stanowi odpowiedź na jego działania:

[D12]: (...) ***I taka właśnie pani, co teraz mamy z religii ciągle, każdego denerwuje, bo zamiast dać komuś minus to ona przez całą lekcję mówi uspokój się, przez całą (...) Ostatnio mieliśmy takie prace w grupach, że z książki musieliśmy jakieś na przykład robić jakieś quizy na przykład pokazywać i oni musieli*** [klasa – uzupeł. K. KP], ***dziewczyny musieli zgadnąć co to jest za scenka. I właśnie wtedy, no ten, my się wygupialiśmy, bo ten, my tą pani tak za bardzo nie lubimy;***

[D1]: ***Na przykład już raz byłam na wagarach i nie poszłam na polski, bo byłam strasznie wnerwiona na panią. Bo co chwilę mi daje punkty ujemne. W zeszłym roku przeprosiłam za to wszystko panią, za przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć i dałam jej laurkę i bałwanka zszylałam. I bałwanka mi w tym roku oddała, chamsko. Zamiast mi dać pod koniec lekcji, to dała mi go na początku, tak abym sobie wstydu narobiła. Prawie zrobiłam, ja to kryłam, schowałam to*** [bałwanka – uzupeł. K. KP] ***do plecaka. To do dzisiaj jest u mnie w szafce. Oddała mi bałwanka, bo niby jestem niegrzeczna, niby mam sobie to przemyśleć.***

Powyższe przykłady wskazują, jak labilne mogą być pozycje zajmowane w kulturze szkoły przez uczniów. Nawiązują one do niemalże nieobecnych kategorii w narracjach dzieci dotyczące poznania ich uczuć oraz emocji w kontekście wytwarzanych znaczeń. Sabotowanie lekcji czy też wycofanie się z relacji z nauczycielem w postaci wagarów stanowią odpowiedź na istniejącą dominację i nieuwzględnianie poznawczych oraz afektywnych wymiarów ucznia.

Mogą stać się prototypem zachowań radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, które w przyszłym funkcjonowaniu społecznym określone zostaną jako zaburzone („niegrzeczne”). J. S. Bruner, powołując się na prace V. G. Paley⁹², twierdzi, iż przedszkola oraz szkoły często przyjmują założenie o jednolitości kultur uczniów, traktując ich jako „tablice do zapisania”, pomijając dziecięcą zdolność do aktywnego poruszania się w świecie (Bruner, 2006, ss. 116-120).

Istnienie dominującej kultury szkoły wydaje się pociągać za sobą powstawanie uczniowskich subkultur, które będą poszukiwać namiastki autonomii, ale i swojego miejsca w „świecie szkoły”, pozostając symbolicznie go pozbawionym. Tworzenie wewnętrznych podziałów opartych na kategorii różnicy, konstruowanej na „braku” (odpowiedniego „habitusu”, „kulturowych narzędzi”) wzmacnia i podtrzymuje dychotomiczny podział na My – Oni⁹³ („grzeczni – niegrzeczni/przemocowi/agresywni”) (por. Bauman, 1996). Koresponduje to z jednej strony z możliwością naznaczania piętnem dzieci, które posiadają trudności w procesie akulturacji z kulturą dominującą, a z drugiej konstruowaniem własnej tożsamości. Tożsamość jako konstrukt socjalizacyjny (Barwiński, 2011, s. 114), formowany w interakcji oraz oparty na doświadczeniu różnicy i podobieństwa (Golka, 2012, s. 215) pozwala na poszukiwanie odpowiedzi na pytania: „kim jestem”? „gdzie przynależę”? Proces wykluczania i marginalizacji odbiera jednostce dostęp do wiedzy o sobie, tym samym możliwość właściwego konstruowania „Ja” (Goffman, 2005). Toczona przez dziecko walka o samoidentyfikację dokonuje się m. in. poprzez rekompensowanie niemożności pełnoprawnego uczestnictwa w kulturze szkoły w postaci budowania „kapitałów”, (opartych na sile, agresji, przemocy) gwarantujących prestiż, uznanie w własnej subkulturze, a także bezpieczeństwo ontologiczne (por. Oliwa-Ciesielska, 2013, s. 207). Przypisanie dziecku kategorii piętna z powodu kulturowego niedopasowania (odmienności kulturowej) powoduje, iż może być ono społecznie odrzucane czy uważane wręcz za osobę „z gruntu złą, niebezpieczną lub słabą” (Goffman, 2005, s. 32). Osoby naznaczone przyjmują wyznaczone im przez otoczenie „etykiety”, co finalnie prowadzi do postępowania zgodnego z przyjętymi oczekiwaniami i (z)ranienia tożsamości. Rozdźwięk pomiędzy rzeczywistą tożsamością jednostki a oczekiwaną prowadzi do zaburzeń w konstruowaniu tożsamości społecznej,

⁹² Badaczka zajmowała się m. in. aspektem wzajemnego wykluczania się dzieci przedszkolnych w ramach przyjęcia ich do określonych grup dziecięcych (Paley, 1992).

⁹³ Z. Bauman w zestawieniu opozycyjnych kategorii „My vs Oni” spostrzega pewną różnicę w postawach lokujących się na kontinuum podejrzliwości i zaufania, współpracy i wrogości, strachu oraz pewności siebie (Bauman, 1996, ss. 47-48).

przyczynia się do tworzenia okazji do piętnowania (2005, s. 51). Zranienie tożsamości, rozumianej tutaj jako dopuszczanie się do zachowań przemocowych/agresywnych uczniów, może bardziej dotyczyć potwierdzania pozytywnej tożsamości reprezentantów kultury dominującej, niż poszerzania i rozwijania danego aspektu u dzieci z „upośledzonym habitusem” (por. Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, ss. 54-44). To także tożsamość zbudowana na gruncie „milczenia” lub „krzyku”, charakterystycznych atrybutów „grzecznych” oraz „niegrzecznych/przemocowych/agresywnych uczniów”, poprzez „symboliczny gwałt” zadany w procesie socjalizacji wtórnej i odnoszący się do wpajania wartości kultury dominującej, umniejszając kulturę dziecka (por. Nikitorowicz, 2005b, s. 74). Badania prowadzone przez G. Roya Mayera dowodzą, iż w szkołach, w których: nauczyciele w interakcjach z dziećmi stosują kary i krytykę niż nagrody, a także nie posiadają umiejętności społecznych związanych ze wsparciem jednostki w przezwyciężaniu niepowodzeń szkolnych; istnieje kontrola w postaci pracowników ochrony, monitoringu czy też wydzielonych stref, częściej dochodzi do zachowań antyspołecznych (Mayer, 1995, 2001). Z innych badań ilościowych, akcentujących relację kultury szkoły z ryzykowną, dewiacyjną aktywnością uczniów wynika, iż takie elementy, jak: troska i zaangażowanie (Shann, 1999) czy też wsparcie jednostki w nauce łączącej się ze zrozumieniem (Mayer, 2001) wpływa na budowanie czynników chroniących jednostki.

Przytoczone fragmenty narracji dzieci pozwoliły na poznanie wytwarzanych przez nie znaczeń w nawiązaniu do kultury szkoły. Egzemplifikują się one w pewnych zachowaniach kulturowych czy też tożsamościowych (Lewowicki, 2011). Rekonstruowanie koncepcji socjologicznych opartych na dyskursach władzy (Bourdieu, Passeron, 2011; Goffman, 2005, 2011) umożliwiło analizę i interpretację uczniowskich rozmów wobec dostrzeżenia opresyjnych mechanizmów tworzących selekcje oraz alokacje dzieci, które ze względu na ich „habitus” zostają symbolicznie wyłączone poza kulturę szkoły. Aspektem wykluczającym jest niedostosowane zachowanie, skonstrastowane z wartościami, charakteryzującymi ucznia zasymilowanego z kulturą (totalną) szkoły, który jest grzeczny (posłuszny oraz podporządkowany), a także kulturalny. Arbitralność kulturowa szkoły, jej opresyjność stawia przed „jednostkami nieuprzywilejowanymi” oczekiwania, wymagania, których spełnienie ma powstrzymać produkcję nierówności, jednak wymaga od nich niewspółmiernych do nagrody wysiłków, przy jednoczesnej nikłej szansie na osiągnięciu sukcesu (Jacyno, 1997, s. 113). Rodzi więc to u dzieci rozwijanie indywidualnych strategii gromadzenia ważnych dla nich „wyróżników”, jak: prestiż, uznanie, tożsamość w sposób, który umożliwia im ich własny

„habitus” (kultura). Nierzadko są one zdobywane za pomocą przemocy/agresji, które mogą przynależeć do ich kulturowych rodzinnych wzorców postępowania.

Szerszą perspektywę powyższego stwierdzenia uzyskuję w oparciu o koncepcję B. Bernsteina dotyczącą transmisji kulturowej. To w języku odzwierciedla się myślenie oraz zachowania komunikacyjne, które przez określone sposoby myślenia są przynależne do pewnej struktury społecznej. Wytwarza ona specyficzne dla siebie kody odpowiedzialne za transmisję kultury i charakterystykę odpowiedniego typu zachowań (por. Bernstein, 1980b, s. 90; Grabias, 1997, ss. 48-49). Język w relacji do kultury odgrywa podwójne znaczenie: nie tylko posługuje się nim kultura (dominująca) szkoły, narzucając określone wizje świata oraz jednostki (wiedza i nadawane znaczenia) zarazem dokonując selekcji, ale i stanowi dla dzieci ograniczenia wiążące się z różnicami w postrzeganiu świata (Bernstein, 1971, s. 171, 202; Bruner, 2006, ss. 32-35).

W przypadku dzieci pochodzących z układu ryzyka, egzemplifikacja transmisji kulturowej dotyczy sytuacji (nie)dostosowania się do kultury szkoły. Transmisja kultury odkrywana w narracjach rozmówców w wyniku przedstawiania (z)internalizowanych wartości, wzorców zachowań, norm, reprezentujących kulturę szkoły, ale i wychowania (por. Polak, 2007, s. 175) prowadzi do utrwalania nierówności oraz reprodukcji kulturowej. W wywiadach nieobecne wydają się być kategorie dotyczące rozwijania języka-kultury za pomocą komunikacji. Język „rozkazu”, „nakazu”, „wykluczenia”, „przemocy” skutecznie blokuje poznanie kultury uczniowskiej przez nauczyciela, na co zwraca uwagę B. Bernstein (1971, s. 199), a także wskazuje, które dyskursy mogą być uznane za prawidłowe (Gmerek, 2014, ss. 168-169). Ograniczenie czy też pozbawienie „głosu dziecka”, w tym dziecka „nieuprzywilejowanego”, przez co rozumiem niepoznanie i nie(z)rozumienie jego kulturowego świata, wskazuje na zaniedbanie czy też nie uwzględnienie jego aspektów poznawczych i emocjonalnych. Okoliczności, w których istnieje możliwość doświadczania oraz poznawania kultury „innego”, zachodzą jedynie w sytuacji autonomii, którą gwarantuje demokracja. Opresyjność szkoły pojawiająca się w narracjach dzieci utrwała nierówności społeczne, utrzymując niejawni postulat o „kulturowym kręgu deprivacji” (Kupisiewicz, 2006, s. 133).

Rekonstruując psychokulturową koncepcję edukacji w odniesieniu do kultury (Bruner, 2006, s. 126, 139) zauważam, iż jednostki różnią się między sobą kulturowo w rozumieniu świata, co wymaga interdyscyplinarnego podejścia związanego z doświadczeniem „inności”. Nie tylko ważna wydaje się być kwestia budowania opisywanej w części teoretycznej

„wyobraźni antropologicznej” (Gonzalez, Moll, Tenery, 2019, s. 247) u nauczycieli, ale i uwzględnienie aspektu między-i wielokulturowości w szkole. Wykorzystanie teorii, modeli badań międzykulturowych pozwala na akcentowanie potencjału wyrażania własnej kultury, tożsamości bez ranienia innych, a także kształtowania umiejętności kulturowych. Międzykulturowość nawiązuje do doświadczania różnicy, jej uświadomienia, poznania oraz jej akceptacji (Gajdzica, 2007, ss. 119-120). Wzmacnia więc te obszary, które nie mają możliwości zaistnieć w kulturze totalnej szkoły: aspekt poznawczy i emocjonalny dziecka. A. Gajdzica, postulując o istotę włączania edukacji między-i wielokulturowej do kształcenia zintegrowanego w klasach I-III, zwraca uwagę na uwzględnienie następujących obszarów: postaw (m. in. dotyczących rozwijaniu tolerancji, samokontroli na różnice), potrzeb (empatii, samoakceptacji), świadomości (w aspekcie formowania własnej tożsamości w relacji do kultury rodzinnej, narodowej) (2007, ss. 120-121). Nabywanie refleksyjności kulturowej dokonuje się w narracji (Blumer, 1984, s. 76), która nie tylko pozwala na dostrzeżenie różnic, odkrycie potencjału odmienności, samopoznania, istnienia twórczych konfliktów, ale i konstruowania tożsamości. T. Lewowicki, stwierdza, iż edukacja międzykulturowa odnosi się do „Kształtowania świata wartości, wiedzy, postaw, które prowadzić będą do pokojowego współistnienia, tolerancji, współpracy, godnych warunków życia, respektowania praw człowieka, wolności” (Lewowicki, 2012, ss. 15-16). Dominacja kulturowa może prowadzić do tworzenia nierówności, segregacji i do powstawania destrukcyjnych konfliktów. Dziecko, które doznało wyobcowania, wykluczenia będzie również „Inność” traktować jako coś zagrażające oraz obce. Szczególnie istotne dla procesu (z)rozumienia kultury „Innego”, który w tym przypadku jest dzieckiem, dzieckiem z układu ryzyka, uczniem („grzecznym” / „niegrzecznym” / „przemocowym” / „agresywnym”) jest wejście w procesie interakcji w jego rolę (przez nauczyciela, rodzica) oraz wzbogacenie własnego doświadczenia o indywidualną perspektywę świata (Nikitorowicz, 2005b, s. 113). Narzucenie więc poszczególnych wartości, wzorców postępowania przez kulturę szkoły wskazuje na niezainteresowanie rozwijaniem kulturowego potencjału. Reprodukacja kulturowa wydaje się dokonywać właśnie za pośrednictwem pozbawienia dziecka prawa do myślenia i czucia oraz narracji, co bliskie jest adultystycznemu modelowi wychowania oraz wizji dziecka jako niepełnoprawnego bytu (por. Szczepka-Pustkowska, 2011, ss. 68-79). Odnalezienie się w kulturze szkoły wymaga dużego wysiłku, opartego na poszukiwaniu alternatyw wobec możliwości doświadczania współpracy, sprawczości czy refleksji (por. Bruner, 2006, s. 126, 134, 138). Podejmowane bez świadomości

motywów (destrukcyjne) aktywności uczniów, mogą nie tylko stanowić prototyp przyszłych zachowań, ale i łączyć się z tworzeniem (z)ranionej tożsamości.

Analiza i interpretacja zgromadzonego materiału pozwalają na postawienie pytań, wymagających dalszych eksploracji: Czy i dlaczego szkoła sprzyja budowaniu (anty)kapitału kulturowego opartego na dominacji, agresji oraz sile dzieci pochodzących ze środowisk nieuprzywilejowanych? W jaki sposób dochodzi do konstruowania się tożsamości uczniów, tworzących „subkulturę”? Czy i jakie znaczenia dla zachowania porządku społecznego ma podtrzymanie przemocy i agresji w szkole?

5.2.5. Uczeń jako produkt kultury (totalnej) szkoły

Szkoła jest dla wszystkich dzieci doświadczeniem wspólnym, o którego jakości oraz różnicy może decydować spostrzeżenie przez, dla nich właściwe, „kulturowe soczewki”. Pomimo wielu badań dotyczących kultury szkoły (m. in. Adrjan, 2012; Babicka-Wirkus, 2019; Dudzikowa, Bochno, Czerepaniak-Walczak, 2018; Nowosad, 2018; 2019) jej dynamiczność oraz interakcyjność powodują niemożność precyzyjnego opisu, a także przyznania statusu stałości, ponieważ zawiera wiele zmiennych kategorii. Jakościowe ujęcie zagadnienia podejmowane w dysertacji ma na celu pogłębienie zjawisk zachodzących w instytucji szkolnej przez pryzmat „oddania głosu” zaangażowanym w nią uczestnikom – dzieciom, zamieszkującym problematyczny, ale i wielokulturowy Bytom⁹⁴. Poznawanie środowiska kulturowego szkoły poprzez dziecięce narracje pozwoliło na analizę oraz interpretację ich codziennych zmagania w ustalonych przez instytucję ramach działań.

Doświadczenie kultury szkoły jest dla części nowym doznaniem, ponieważ właśnie osiągnęły II próg edukacyjny: zmiana przestrzeni (mogą „eksplorować kolejne piętra szkoły”), nauczycieli, rytuałów stanowi dla nich „kulturowe zderzenie”. Przede wszystkim

⁹⁴ W 2015 r. Bytom, obok Łodzi oraz Wałbrzycha ze względu na duże natężenie niekorzystnych zjawisk społecznych (bezrobocie, przestępczość, ubóstwo, itp.), został objęty pilotażowym programem rewitalizacyjnym realizowanym w ramach działań Ministerstwa Infrastruktury i Rozwoju pn. *Gminnego Programu Rewitalizacji. Bytom 2020+*. Z dokonanej na potrzebę programu diagnozy wynika, iż m. in. 40% mieszkańców miasta nie ukończyło szkoły gimnazjalnej (*Gminny Program...*, s. 43). W ramach celów związanych z edukacją uwzględniono czynnik zdawalności egzaminów szóstoklasisty i gimnazjalnych, które dotyczą działań na rzecz poprawy jakości kształcenia na różnych poziomach (*Gminny Program...*, s. 71). Pomimo akcentowania wielokulturowej tradycji Bytomia w *Programie*, związanej z funkcjonowaniem na terenie miasta ludności polskiej, niemieckiej, żydowskiej, romskiej oraz pochodzącej z Kresów Wschodnich (Hałas, Nadolski, Walerjański, 2004) nie uwzględniono kwestii kulturowych jako istotnych czynników budujących tożsamość i postawy tolerancyjne; http://bytomodnowa.pl/uploads/files/content/Gminny_Program_Rewitalizacji%20Bytom_2020+_luty_2017.pdf; [dostępne: 22.02.2021].

funkcjonowanie dziecka w szkole opiera się na (nie)utrzymywaniu się w wytyczonych, kanonicznych zasadach i dostrzeganiu oraz poznawaniu kulturowych dystansów (nauczyciele, uczniowie). Pozwala to na poczynienie analogii odnoszących się do arbitralności kultury szkoły i teorii reprodukcji P. Bourdieu. Przemoc symboliczna egzemplifikująca się w narzucaniu znaczeń oraz wiedzy, a także formowaniu tych samych oczekiwań i wymagań wobec wszystkich dzieci, funkcjonująca w ukrytych kulturowych przekazach jest podtrzymywana również przez nauczycieli. Konfrontowanie się ich „habitusów” w kontekście wtórnej socjalizacji, a wręcz akulturacji, przebiega w oderwaniu do ich rodzinnej kultury, a także kultury dziecka. W toku (nie)przyswojenia wzorców postępowania, reguł, zasad, norm dochodzi do (nie)uczenia się poruszania się w nowym świecie, (nie)nabywania wiedzy o sobie i pozostałych uczestnikach jej kultury. Pozwala to na redukcję napięcia rodzącego się na granicy „dwóch światów”: kultury dziecka oraz kultury szkoły, a także umożliwia osiągnięcie istotnego celu („kapitału”) (por. Bourdieu, Passeron, 2011; Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, ss. 63-65). Istnienie kultury dominującej, reprezentowanej przez szkołę, zawiera już w sobie elementy związane z pojawieniem się różnicy oraz pewnego „braku” / „upośledzenia”. Dziecięce narracje, w których odkrywam kulturę totalną szkoły, korespondująca z opresyjnym Goffmanowskim modelem instytucji totalnych przez narzucane zasady, normy, mechanizmy kontroli, system kar i nagród. Dorośli nakreślają więc kulturowe ramy działania dziecka, decydują o wartościach, kształtują nadawanie znaczeń otaczającej ich rzeczywistości, dokonują ukrytych selekcji. Dzieci zostają zaznajamiane z tym co mogą robić, co powinni robić oraz w jaki sposób nauczyciele będą kontrolowali wykonanie powierzonych zadań. Pozostają pozbawione głosu i możliwości bycia wysłuchanymi, reprezentując przekonania o byciu biernym odtwórcą kultury (por. Dahlberg, Moss, Peance, 2007, s. 45). W kulturze szkoły nie za bardzo znajduje się miejsce na dziecięcą swobodę i zabawę. Akcentowane przekonania także wskazują na przymus realizacji norm i zasad, przy jednoczesnym niemalże nierespektowaniu praw. Pojawiają się one, tylko i wyłącznie, w jednej narracji dziesięcioletniej dziewczynki oraz są następstwem wypełniania uczniowskich obowiązków:

[K.KP]: *A jakie uczeń ma prawa, co może robić?*

[D6]: *Nie wiem, uczyć się, chodzić do tej szkoły, jeść te obiady, jak zapłacać, brać [udział w konkursach – uzupeł. K. KP] konkursy na świetlicy, nawet czasami na naszych lekcjach są konkursy. No i nie wiem już.*

Na podstawie analizowanego materiału zauważam, że dzieci pozbawione zostają prawa do (współ)tworzenia kultury (por. Szczepska-Pustowska, 2011). Dorośli zdają się nie dostrzegać ich kulturowego potencjału, nie są zainteresowani poznawaniem wytworzonych przez nie znaczeń, konstruowaniem indywidualnych kultur czy przeżywanymi emocjami. Postawa ta, jest bliska „dydaktycznemu uprzedzeniu”, które „ (...) każe patrzeć na dziecko z zewnątrz, z perspektywy osoby trzeciej, nie zaś <<wniknąć jego myśli>>. Jest wyraźnie jednokierunkowe: nauczanie nie opiera się na wzajemnym dialogu, lecz na powiadamianiu jednej osoby przez drugą” (Bruner, 2006, s. 86). Parafrazując powyższe stwierdzenia, dostrzegam, iż „kulturowe poznawanie” dziecka w szkole sprowadzone zostaje do behawioralnych aspektów: ważne jest to co uczeń robi („wytwarza” wobec realizowania instytucjonalnych wymogów), nie co czuje oraz myśli (por. Goffman, 2011, s. 28). Postrzeganie dziecka w kategorii „produktu”, który można swobodnie wytwarzać pozostaje w relacji do adultystycznego modelu wychowania (Śliwerski, 2007, s. 102; Szczepska-Pustowska, 2011, ss. 67-79). Takiej koncepcji przyświeca wychowanie, które: „(...) bazuje na przymusie, autorytecie, poleceniach, posłuszeństwie oraz nierówności wobec prawa” (Śliwerski, 2007, s. 103). Pozwala ono na tworzenie wizji dziecka opartego na założeniu o jego braku sprawczości, co m. in. jest kluczowe w procesie formowania się tożsamości, a co odnosi się do antropologicznych postulatów kultury postfiguratywnej, w której dorośli/starsi przekazują wzorce kulturowe otrzymane od swoich przodków (Mead, 2000). Rodzi się tutaj pytanie dotyczące trwałości schematów funkcjonujących w kulturze szkoły i reprezentujących nią nauczycieli. Czy analogicznie, do założeń o zwróceniu się do przeszłości w poszukiwaniu kulturowych wartości w kulturze postfiguratywnej można stwierdzić, iż nauczyciele korzystają z kulturowego bagażu, który wynieśli z własnej praktyki szkolnej? D. Klus-Stańska twierdzi, iż dziecięce doświadczenia przyszłych pedagogów korespondujące z kształceniem mogą stanowić o automatyzacji działań w interakcji z uczniem. Kulturowo zakorzenione schematy sprawiają, iż pedagodzy odwołują się do ich przeszłego stanu bycia uczonym w przeszłości (por. Klus-Stańska, 2006, s. 169; 2010, s. 61).

Zgromadzony materiał badawczy wskazuje, że kategoria „projektu” jest bliska ukrytym przekazom kulturowym wobec przeobrażania dziecka w ucznia. (Nie)możność prezentowania siebie (swojej kultury) jest ograniczana przez opresyjność kulturowych ram szkoły, co pozostaje w opozycji do „prawdziwej natury” dzieciństwa. Pojawia się pierwsze napięcie pomiędzy kulturą szkoły a kulturą dziecięcości. Marzanna Nowicka, prowadząc etnometodologiczne badania dotyczące procesów komunikowania się nauczyciela z uczniami

w klasach nauczania początkowego, stwierdza, iż sztywność, szczegółowość oraz objętość regulaminowych poleceń nie pozwala dziecku na autonomiczne działanie i samookreślenie (Nowicka, 2015, ss. 351-352). Uczeń nie może charakteryzować się dziecięcą swobodą, skłonnością do zabaw i własnymi reprezentacjami świata. Warto tutaj przywołać historię dziewczynki, która została poinstruowana przez katechetkę w odniesieniu do własnej wizji swojej patronki czy chłopca ukaranego minusowymi punktami za „odbijanie balonem”. Wytwarzanie ucznia odbywa się właśnie za pomocą arbitralności kulturowej instytucji, opierającej się na mechanizmach kontroli i nadzoru analogicznych do Goffmanowskiego modelu instytucji totalnych (Goffman, 2011). Dziecko nie ma możliwości rozwijania się w kontekście własnej indywidualności i sprawczości, nie ma tutaj też miejsca na twórczą ekspresję ze względu na schematyczność zajmowanych układów. W szkole obowiązuje, posługując się Bernsteinowską terminologią, pozycjonalny układ ról, determinujący jednokierunkową komunikację (Bernstein, 1999). Nieumiejętność asymilacji z kulturą dominującą powoduje kolejne napięcie zrodzone na bazie indywidualnych dziecięcych kultur rodzinnych. Posiadanie zróżnicowanego „habitusu” związanego z (nie)elastycznością (z)internalizowania dominujących wartości czy też niemożnością odczytania „logiki pola” prowadzi do pojawiania się wewnętrznych antagonizmów grupowych. Dzieci z układu ryzyka, reprezentując swoje indywidualne kultury, w rozmowach zwracają uwagę na kontekst własnego lub obcego (kolegów i koleżanek z klasy czy ze szkoły) (nie)dopasowania się do instytucjonalnych ram kulturowych. Dochodzi do selekcji, w której istnieją następujące grupy uczniów: „grzeczni”, „niegrzeczni”, „przemocowi/agresywni”. Proces ten dokonywany jest przez dominującą kulturę szkoły, która stwarza „kulturowy wzorzec ucznia”. Następnie dochodzi do jego przejmowania przez dzieci asymilujące się i pogłębiania w interakcjach z uczniami nieprzystającymi do obowiązujących modeli wskutek „nieadekwatnego” posługiwania się „narzędziami kulturowymi”. Wyłączenie dzieci z wspólnego „bycia w szkole”, posiadania własnego miejsca, powoduje poszukiwanie alternatywnych form kompensowania niepowodzeń szkolnych w postaci wytwarzania subkultur. Kultura totalna szkoły (dominująca) wydaje się korespondować z „uczeniem” dzieci – wskutek nierozwijania w nich kulturowej refleksyjności, świadomości działań – społecznie nieakceptowanych praktyk w celu osiągnięcia takich „wyróżników”, jak: prestiż, uznanie, bezpieczeństwo, tożsamość (Bourdieu, 1991; Bruner, 2006, s. 62). Szkoła oczywiście ma sposobność do zaoferowania szans i okazji służących rozwojowi, jednak w sytuacji odrzucenia czy też niepoznania kultury

z zaakcentowaniem dziecięcego rodzinnego, czy lokalnego środowiska, prowadzi do kulturowego zderzenia (por. Nikitorowicz, 2005b, s. 203).

Nieczułość kultury dominującej wobec kategorii „różnicy” dotyczy unifikacji wszystkich różniących się (poprzez „habitusy”) między sobą dzieci, powodując powstawanie niepowodzeń. Oczywiście mogą być również wzmacniane (świadomie lub nieświadomie) poprzez określone przekonania na temat szkoły, siebie i przyszłości, powstałe na drodze socjalizacji pierwotnej, a odzwierciedlane w aspekcie wytwarzanych znaczeń i systemie wartości związanych z pochodzeniem (Bourdieu, Passeron, 2011, ss. 323-324). Zamknięcie się na „odmienność kulturową” czy też marginalizowanie /wykluczanie kultur dzieci oraz ich kultur rodzinnych w wyniku potwierdzania wyższości kultury dominującej, nie pozostaje bez wpływu na proces kształtowania się tożsamości i wytwarzania znaczeń. J. Nikitorowicz twierdzi, iż „Tożsamość jednostki kształtuje się w konkretnej grupie pod wpływem określonej kultury. Człowiek nie ma innej możliwości tworzenia obrazu siebie, koncepcji siebie czy identyfikowania się (przynależności) z kimś, jeżeli nie znalazł grupy odniesienia, czyli osób znaczących dla siebie, oraz dziedzictwa kulturowego (...) W określaniu tożsamości zawsze dokonujemy prób oddzielenia tego, co własne, od tego, co inne, obce, nieznanne” (2005b, ss. 60-61). To konstrukt, który wymaga stałego rozwoju, przestrzeni do autonomicznych działań, a także wiąże się z możliwością przerwania kulturowych reprodukcji. Egzemplifikować się może, obok autokoncepcji, związanej z samoidentyfikacją i poczuciem tożsamości rozumianym jako niepowtarzalność siebie i koherentność oraz dynamikę własnego „Ja”, przez właściwe dla danej osoby wzorce postępowania (Wróblewska, 2011, s. 177). W sytuacji, kiedy dziecko konfrontuje się ze znaczeniami i wartościami przez kulturę dominującą rodzi się pytanie czy ma ono swobodę i sposobność jej konstruowania, negocjowania, dopasowania, czy też szkoła bierze udział w formatowaniu tożsamości („treningu tożsamości”) (Gromkowska, 1999, s. 36). W zgromadzonym materiale kategoria tożsamości może zostać potraktowana jako „wyróżnik”, do którego dążą dzieci. Określenie kim się (nie) jest oraz kim (nie) wolno być dotyczy narzuconej koncepcji „posłusznych uczniów” i dalszego procesu selekcji oraz behawioralnego odzwierciedlenia tworzących się zrębów tożsamości w (nie)podporządkowanym zachowaniu. Z. Bauman twierdzi, iż budowanie porządku społecznego odbywa się za pośrednictwem miary większości. „Selekcja, oznakowanie i oddzielenie <<marginalnego odchylenia od normy>> są nieuniknionym kosztem utrwalania tego porządku” (Bauman, 2012, s. 86). Przytaczana wcześniej „zraniona tożsamość” dzieci, które prawdopodobnie pochodzą ze środowisk ryzykownych, nieuprzywilejowanych, a także

„tożsamość dzieci podporządkowanych”, świadczy o istnieniu ukrytych programów, funkcjonowaniu kodów kulturowych, procesie reprodukcji kulturowej i podtrzymywaniu władzy. Paweł Rudnicki oraz Marzanna Pogorzelska, podejmując wątek funkcjonowania w szkole zła dotyczącego używania praktyk przemocowych i języka pogromowego wobec osób o homoseksualnej orientacji, akcentują relacje pomiędzy tym, co oferuje obecnie instytucja edukacyjna wobec jakości pracy z dziećmi oraz młodzieżą a tym, jak będzie funkcjonować w przyszłości państwo i społeczeństwo. Wskazują tym samym, na dychotomiczny obraz rozciągający się pomiędzy kulturą partycypacji a kulturą władzy (2020, s. 281). Wydaje się, iż kultura totalna szkoły neguje inność i odmienność, nie tyle w aspekcie istnienia „znaczącej różnicy”, odnoszącej się do koloru skóry, wyznania, orientacji, itp., ale w ogóle do wystąpienia jakiegokolwiek odejścia od przyjętej „normy”, w której nie mieści się zarówno kultura dziecięcości, jak i indywidualne kultury dzieci. Dostrzegam, iż jej celem jest wytworzenie człowieka uległego, posłusznego, nieprzygotowanego do podążania za zmianami społecznym (Luhmann, 2006, s. 416) i zamkniętego na „bycie” i „poznawanie” drugiego.

J. S. Bruner w przedmowie do książki *Kultura edukacji* zwraca uwagę na dylematy związane z celami funkcjonowania szkół, które lokuje pomiędzy reprodukowaniem i asymilacją wzorców kulturowych a przygotowaniem (ryzykownym) do życia w świecie nieustannych zmian (2006, ss. 3-4). Proces reprodukcji kulturowej może prowadzić do zakłóceń w procesie budowania tożsamości dziecka-ucznia-dorosłego, którego pozbawiono możliwości kreowania siebie i świata (por. Kwieciński, 2013, s. 201). Przyjęcie koncepcji dziecka jako autonomicznego podmiotu, wydaje się być kluczowe wobec pogłębiania dziecięcej autoświadomości, dostarczenia modeli tożsamości, a także kształtowania sprawstwa, a to wszystko ma miejsce w narracji (por. Bruner, 2006, s. 9). Wielkim orędownikiem dialogu jest J. Korczak, który w rozmowie z dzieckiem dostrzega pewną drogę prowadzącą od niewiedzy (na temat dziecka) do jego poznania poprzez nieustanne zadawanie pytania o to „kim jest?” (por. 1939, s. 5). W spotkaniach z dziećmi towarzyszy mu idea aktywnego oraz twórczego rozwijania ich własnej tożsamości. W wyniku udzielenia im prawa do głosu autor wskazuje na konieczność spostrzegania dzieci jako wolne oraz refleksyjne podmioty, posiadające potencjał do bycia aktywnymi twórcami własnego świata⁹⁵. Porównanie dzieci do

⁹⁵ Por. Michalak, M., Tekst wystąpienia podczas konferencji „Prawa dziecka od Korczaka do dnia dzisiejszego” w Atenach. *Korczakowskie prawo do społecznej partycypacji dziecka. Dziecięce obywatelstwo*, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/wystapienie_rpd_konferencja_ateny.pdf; [dostęp: 18.02.2021]

cudzoziemców, którzy uczą się, poznają język dorosłych (Korczak, 1978, s. 69) jest bliska Brunerowskiemu modelowi psychokulturowego podejścia do edukacji. To aktywny podmiot, który działa, myśli w nawiązaniu do swoich dziecięcych, kulturowych wyobrażeń, dlatego w sytuacji spotkania się z nim, przede wszystkim w socjalizacji oraz wychowaniu, istotne jest wspólne rozwijanie, pogłębianie świadomości w wobec jego działań, motywów i środków realizacji zamierzeń (por. Bruner, 2006, s. 119). Maria Szczepska-Pustkowska, za Januszem Tarnowskim, zwraca uwagę na Korczakowską triadę dialogiczności, odzwierciedlaną w rozmowach dotyczących: wiedzy o otaczającej rzeczywistości; personalnych aspektów relacji dorosły – dziecko oraz egzystencjalnych wymiarów światów zaangażowanych w spotkanie partnerów (Tarnowski, 1988, za: Szczepska-Pustkowska, 2019). Szczególnie ważne są różne sposoby myślenia dorosłych o dziecku, które wpływają na wybór metod nauczania i konstruują ich wzajemne relacje, (nie)pozwalające na właściwy rozwój oraz tolerancję.

Interakcje dziecka z dorosłym to konstruowanie tożsamości w wyniku, których powstają dziecięce pytania i refleksje: „Czy wreszcie dziećmi są ludźmi, czy nie? I już nawet nie wiem, czy się cieszyć, że jestem dzieckiem, (...) czy smuć się, że jestem słaby” (Korczak, 1994a, s. 260). Korczakowskie spojrzenie na najmłodszych stanowi krytykę przekonań dorosłych na temat ich podporządkowanej, usługowej, biernej roli, które wręcz podkreśla stosowanie przemocy symbolicznej w praktykowaniu „kulturowego prawa dorosłych” do zawłaszczenia (Smolińska-Theiss, 2013, s. 123). Taka postawa, odzwierciedlana w negacji dawnej szkoły carskiej („szkoły śmierci”), opartej na dyscyplinie oraz przymusie, jest przez J. Korczaka mocno odrzucana, także ze względu na nierozwijanie u dzieci myślenia i nieoferowanie im wsparcia w podejmowaniu decyzji (1998, ss. 18-19, 22). Kultura szkoły egzemplifikowana w narracjach umożliwia poznanie ukrytych koncepcji dziecka. Charakter przekonań na jego temat wiąże się z zakorzenionymi kulturowo znaczeniami funkcjonującymi w dyskursie dorosłych (Jarosz, 2013, s. 29). Spostrzeganie dziecka przez pryzmat „produktu”, „projektu”, dającego się „kulturowo (s)tworzyć” może prowadzić zarówno do marginalizowania koncepcji dzieciństwa, jak i reprodukcji nierówności społecznych. J. Korczak, będąc obrońcą dzieci zarówno ze środowisk „wykluczonych”, jak i „salonowych” (dotyczących wyższego statusu społecznego rodziny pochodzenia) podnosi ich wartość oraz status. Socjalizacja w doświadczeniu autora nierzadko w przypadku dzieci ubogich, pochodzących ze środowisk wykluczonych wytwarza pewne piętno w postaci ukazywania ich „niekompetencji”, dziedziczenia rodzinnych wzorców kulturowych (Korczak, 1994b, s. 413). Jego (kulturowe)

rozumienie dziecka polega właśnie na odkrywaniu, rozumieniu oraz przewyciężaniu wraz z nim powielania kultury ubóstwa (por. Smolińska-Theiss, 2013, ss. 102-103). Taka perspektywa pozwala dostrzec różnice występujące w kulturowych światach dzieci z układu ryzyka, będących narratorami, a także „bohaterami” narracji. Reprezentują odmienne „kapitały” w relacji do „uogólnionego” nieuprzywilejowanego „habitusu”, a także różne cele oraz drogi zdobywania „wyróżników” (przez bycie (nie)grzecznym). Nowatorskie podejście do umiejętności oraz kompetencji dzieci pochodzących ze środowisk marginalizowanych (Korczak, 2013, s. 106) pozostaje w relacji do kształtowania „antropologicznej wyobraźni” oraz potencjału akceptowania i zauważenia przez kulturę szkoły ich „kapitałów”.

Pytania, które zadaje autor wobec (nie)realizowania przedmiotu uczenia dzieci życia, wskazywania celów oraz towarzyszenia dzieciom w ich decyzjach (Smolińska-Theiss, 2013, ss. 108-109) wydają się bardzo aktualne wobec zgromadzonego materiału badawczego i dyskursu wokół kształtu współczesnej edukacji. Z. Kwieciński, wskazując na opóźnienia kulturowe w edukacji, twierdzi, że współcześnie: „Model szkolnictwa publicznego jest tradycyjny, kultywuje szkołę przestarzałej wiedzy encyklopedycznej i pamięciowej, wspierającej rywalizację i selekcję, (...) szkołę przygotowującą do życia w dziewiętnastowiecznej gospodarce wczesnoprzemysłowej i w państwie autorytarnym” (Kwieciński, 2019, s. 12). Panaceum na trwający kryzys szkoły znajduje, nie w uczeniu człowieka posłuszeństwa czy bierności, lecz wspomaganie go w rozwijaniu jego autonomii. Osoba autonomiczna potrafi zarządzać swoją refleksyjnością, współpracować z innymi, dostrzegać i tworzyć własną kulturę oraz doskonalić swój rozwój (2019, ss. 14-15). Niewątpliwie nie jest to możliwe bez rekonstrukcji szkoły i jej kultury, która przede wszystkim wobec swoich wartości akcentuje koncepcję dziecka jako aktywnego twórcy kulturowych znaczeń, który tworzy Brunerowskie kultury klas szkolnych (por. Bruner, 2006, s. 119; Szczepkowska-Pustkowska, 2011).

5.3. Szkoła jako (nie)bezpieczne miejsce. Kategorie nieufności, zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego (nie)obecne w szkole

Kategorie zaufania oraz bezpieczeństwa są znaczące dla prawidłowego rozwoju człowieka, tym bardziej więc dostrajanie się podstawowego opiekuna do zgłaszanych przez dziecko potrzeb, buduje prototyp jego relacji z otoczeniem (por. Giddens, 2003, ss. 94-95). Jakość tworzącej się interakcji podstawowej (nie)ufności ma znaczenie wobec (nie)twórczego eksplorowania rzeczywistości przez jednostkę, która kreatywnie testuje swoją aktywność w rodzinnym „(nie)obliczalnym środowisku” i w obecności lęku (Winnicott, 1965, s. 86; 1974, s. 83). Przewidywalność zachowań, rytualizacja czy też pewna sztywność wzorców, która tworzy ufność, redukuje napięcie (lęk), pozwalając osobie na stopniowe odczuwanie poczucia kontroli, sprawstwa, twórczości, a także „emocjonalnego oraz poznawczego zadomowienia” w danej wspólnocie z ludźmi. Stanowią także o ochronie przed niebezpieczeństwami i chaosem. To „bycie w świecie” powiązane jest z pojęciem bezpieczeństwa ontologicznego, umożliwiającym konfrontowanie się z sytuacjami ryzyka (Giddens, 2003, s. 67). To ufność oparta na pewnych ramach zachowań, praktycznych wskazówkach, pozwalających człowiekowi na odnalezienie się w niespokojnym świecie. M. Nowak-Dziemianowicz, twierdzi, iż „Bezpieczeństwo ontologiczne to przekonanie, że gdzieś wśród innych ludzi jestem u siebie, na swoim miejscu, że mogę się tam zadomowić, mogę zaufać otoczeniu (...) to zgeneralizowane zaufanie do innych ludzi, do miejsc i zdarzeń” (2019, s. 15). Ponadto, w wyniku procesu socjalizacji pierwotnej, jednostka „uczy się” kulturowych reguł nawiązywania relacji, a także zostaje wyposażona w „kulturową skrzynkę narzędziową”, dzięki której radzi sobie z interpretacją otaczającego ją świata (Krzyńska, 2013, s. 62), opartą na rozwiązaniu podstawowego Eriksonowskiego kryzysu psychospołecznego (Erikson, 1994, s. 118). Bezpieczeństwo ontologiczne, warunkowane przez jakość podstawowego zaufania zapewnia subiektywne postrzeganie ludzi oraz świata poprzez stałe właściwości, ich niezmienność (Nowak-Dziemianowicz, 2019, s. 15), a także traktuje o zapewnieniu ciągłości tożsamości (Giddens, 2002, s. 74). Schematyczne trzymanie się jednak rutyny, którą mogą gwarantować określone wzorce kulturowe, koresponduje z nie poradzeniem sobie z lękiem i nierozwinięciem zaufania, tym samym powstaniem trudności w elastycznym przezwyciężaniu nieprzewidywalnych sytuacji (2002, ss. 64-65). Podejmowana aktywność kulturowa, rozumiana jako posługiwanie się przez dziecko regułami kulturowymi, odzwierciedla stan zaufania do siebie (Mamzer, 2008, s) i zakres bezpieczeństwa ontologicznego istniejącego w danej zbiorowości (Krzyńska, 2013, s. 62). Ponadto, zagadnienie

zbudowane na fundamentach podstawowego zaufania w dalszym funkcjonowaniu jednostki podtrzymywane jest za pomocą stałości wzorców kulturowych oraz rutyny (Mamzer, 2008, s. 18).

Postrzeganie szkoły jako fizycznego terytorium i kulturowej oraz symbolicznej przestrzeni, z którą jednostka pozostaje w stałej relacji, w oparciu o przeprowadzone wywiady, zawiera w sobie komponent potencjalnego (nie)bezpieczeństwa i próby „zadomowienia” podejmowane przez narratorów. Nawiązuje to do percepcji instytucji edukacyjnej w sytuacjach (nie)rozwijania (kultury) zaufania oraz (nie)możności tworzenia bezpieczeństwa ontologicznego w oparciu o koncepcję psychokulturowego podejścia do edukacji (Bruner, 2006). Perspektywy te są obecne we fragmentach trzech narracji. Jedna z nich traktuje o kompensowaniu nieufności przez poszukiwanie bezpieczeństwa w kulturowych rytualizacjach oraz stałości wzorców postępowania wśród nauczycieli (*Szkoła jako miejsce rozwijania <<kultury>> nieufności*). Dwie pozostałe natomiast dotyczą budowania go przez szkołę za pomocą konsekwentnie realizowanych zasad i doświadczania nauczycielskiej wiarygodności (*Szkoła jako miejsce budowania <<kultury>> ufności*). Uwzględniona w analizie oraz interpretacji Giddensowska koncepcja bezpieczeństwa ontologicznego zostaje rozwinięta, w podrozdziale, o perspektywę postrzegania szkoły w kategoriach zaufania i nieufności.

5.3.1. Szkoła jako miejsce rozwijania (kultury) nieufności

Dla dziesięcioletniej dziewczynki utrzymanie „statusu quo” związanego z dążeniem do niezmienności kultury szkoły, a także kultur poszczególnych nauczycieli niemalże organizuje oraz podporządkowuje życie szkolne. Doświadczenie bycia „zagrożoną”, jak i radość z uzyskanych ocen wyznaczają granice, po których dziecko (nie)chce się poruszać:

[D3]: *Bardzo lubię też dostawać oceny. Jak dostanę piątkę, to się tak cieszę, no po prostu cały dzień się cieszę. Drugi dzień też się cieszę, że po prostu, że udało mi się w końcu ten, jak byłam zagrożona i dostałam czwórkę, ja się tak cieszyłam (...) w ogóle powiedziałam to mamie. I się tak cieszyła, w ogóle się tak cieszyliśmy. Że po prostu poprawiłam i już nie jestem zagrożona.*

Graniczne sytuacje, w których bierze udział, kreują jej dążenia (oparte na obserwacji siebie oraz otoczenia) do podtrzymania „pozycji nie bycia zagrożoną”. Wydaje się, że to emocjonalne oraz poznawcze rozpoznanie „ram działania”, które mogą pozwalać dziecku na pewne „zadomowienie” i odczuwanie podstawowego bezpieczeństwa w sytuacji szkolnej.

Przewidywalność oraz niezmiennosc rytuałów, których narratorka doświadcza i potrafi się do nich przystosować umożliwiają redukcje stanów napięć:

[D3]: (...) *Każda inna pani, na każdej innej przerwie gada z panią wicedyrektor i potem my czekamy, pod klasą. Ja jestem jeszcze w szafce, bo muszę wyjąć książki, bo jak akurat nie mam tych lekcji, to nie muszę brać tych książek, bym nie miała dużo do noszenia. I musimy ciągle stać, ciągle pod tą klasą. I jak widzę, że pani idzie, to my szybko wbiegamy na górę i się ustawiamy; (...) Już wiem gdzie chodzić* [sytuacja dotyczy szukania sal, w których mają odbyć się lekcje – uzupeł. K. KP], *ale czasami mam problemy z przyrodą, bo czasami mamy w bibliotece, raz mamy u pani w sali, raz mamy na dole na parterze. Ja idę za klasą, bo oni lepiej wiedzą. Mają plan.*

Istnienie stałych wzorców kulturowych umożliwia dziecku uzyskanie pewnej kontroli nad otaczającym je światem, co w zwłaszcza wobec zmian związanych z progiem edukacyjnym⁹⁶, staje się okazją do utrzymania poczucia bezpieczeństwa ontologicznego (por. Giddens, 2003, s. 67). Dziewczynka próbuje poznawczo analizować rzeczywistość m. in. poprzez dostosowanie swoich działań do szkolnych reguł postępowania. Aktywność ta, potencjalnie chroni ją przed zagrożeniem ze względu na sposobność monitorowania sytuacji. Z drugiej strony, jej zachowanie jest sprzężone (zespolone) z aktywnością nauczyciela, co może wpływać na unifikację tożsamości (Laing, 2004, s. 68). Niebezpieczeństwo nie zostaje tutaj zdefiniowane, zdaje się odnosić się do uniknięcia konsekwencji wobec niewypełnienia kulturowych zasad, analogicznie łącząc się ze wspomnieniami z (nie)responsywnej relacji z podstawowym opiekunem i jego (nie)akceptacji dziecka (Sullivan, 1953, za: Giddens, 2002). Jednak, w dalszej części wypowiedzi dziecko odwołuje się do doświadczeń z nauczycielami, którzy zawiedli jej oczekiwania w wyniku niezrealizowania założonych przez nią działań („zakładu”), składających się na kategorię zaufania (por. Sztompka, 2007, ss. 69-71). Na podstawie zgromadzonej wiedzy, dziewczynka zaczyna tworzyć negatywne sądy o nauczycielce jako partnerce niegodnej zaufania, działającej na szkodę narratorki:

⁹⁶ Przez zmiany, z którymi mierzy się dziecko po przekroczeniu „progu edukacyjnego”, rozumiem konieczność poznawania nowych nauczycieli i ich oczekiwań, konfrontowania się z programem nauczania nowych przedmiotów, zaznajomienie się z ze zwiększoną przestrzenią szkoły wobec poszukiwania sal przedmiotowych, itp. Uczniowie muszą zaadaptować się do nowych reguł kulturowych, wymagań, co nierzadko wiąże się z przeżywaniem wielu przykrych stanów emocjonalnych, jak: lęk, wstyd, niepewność. Upośledza to osiągnięcie dobrych wyników w nauce, czy też wpływa na nieradzenie sobie jednostki z występującymi trudnościami (por. Kapica, 1999, s. 144; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994, s. 358).

[D3]: *No, bo ja w ogóle się bałam, że się to wyda i że pani [nauczycielka – uzupeł. K.KP] będzie to wszystkim mówiła. I ja nie chciałam, żeby cała szkoła się dowiedziała, że jakiś chłopak ciągle za mną łaził. Nie ufałam tej pani, bo ciągle jak powiedziałam coś pani, to pani powiedziała to innej pani, i pani powiedziała to innym dzieciom i dzieci innym i tak dalej i tak dalej.*

Narratorka opisuje wydarzenie, która miało miejsce na zielonej szkole. Dziewczynka nie poinformowała nauczycielki o okoliczności stanowiącej w jej przeżywaniu zagrożenie (poczucie wstydu), z powodu strachu przed ujawnieniem tajemnicy innym osobom w szkole. Pojawiająca się kategoria ufności, której budowanie wiąże się z okresem wczesniemowlęcym, kiedy to dziecko tworzy relacje z matką, pozwala na tworzenie przekonań o poczuciu (nie)bezpieczeństwa i (nie)zaspakajania podstawowych potrzeb (Erikson, 1997). Powstałe w socjalizacji pierwotnej doświadczenia związane z zaufaniem i bezpieczeństwem stanowią bazę do nawiązywania przyszłych relacji międzyludzkich i koncepcji świata. Ufność oznacza „przedrefleksyjne zadomowienie w otoczeniu (...) pozwalające (...) oczekiwać i spodziewać się dającej minimum komfortu interakcji z otoczeniem” (Witkowski, 1989, s. 129). Zaufanie jest jednak kategorią bardziej świadomą, opierającą się na racjonalnym osądzie rzeczywistości. Doświadczenie dziecka mogło doprowadzić do konieczności rekonstrukcji kulturowej reguły zaufania uogólnionego dotyczącego „rozproszonego zaufania do rozmaitych obiektów i swego rodzaju pewności co do dobrych intencji innych, wynikającej z ogólnego poczucia bezpieczeństwa egzystencjalnego” (Sztompka, 2007, s. 146). Konsekwencje, które ponosi dziewczynka pozwalają na kreowanie przekonań dotyczących nauczycielki jako obiektu, który wywołuje poczucie zagrożenia. Przewidywalność rutynowych praktyk kulturowych związanych z zaufaniem spotyka się z koniecznością zrekonstruowania dotychczasowych wyobrażeń na temat rzeczywistości. Wprowadzenie kategorii nieufności umożliwia sprawniejsze i ostrożniejsze reagowanie w przyszłości wobec zagrażających zjawisk, kontrolowanie własnych działań celem uniknięcia (sytuacji i osób) powtórzenia dotkliwego doświadczenia (por. McKnight, Chervany, 2001):

[D3]: *I teraz, co chłopacy mi powiedzą, albo jak mnie obrażają to pójdę do mojej przyszłej, znaczy byłej wychowawczynie z trzeciej klasy, bo pani wychowawczynie jest na świetlicy teraz. No i mogę jej jedynie to powiedzieć [o sytuacji z zielonej szkoły – uzupeł. K. KP.], teraz wiem, że jak jest na świetlicy to nikomu to nie wygada. Bo pani też nie była taka kogo? a kto? jaka to nie jest poważna sprawa? I się zgodzę [powiedzieć – uzupeł. K. KP.], że pani nikomu tego nie powie. I wtedy to powiem (...).*

Dziewczynka stwierdza, iż może o wydarzeniu opowiedzieć pod warunkiem zaistnienia dwóch przesłanek: oceny wiarygodności nauczyciela (*pani wychowawczyni jest na świetlicy teraz (...) teraz wiem, że jak jest na świetlicy to nikomu to nie wygada*) oraz deklaracji dyskrecji (*I się zgodzę [powiedzieć – uzupeł. K. KP.], że pani nikomu tego nie powie. I wtedy to powiem (...)*). Dziecko posiada (samo)wiedzę na temat tego, kto i jakie sytuacje powodują zachwianie bezpieczeństwa, co pozwala mu wytwarzać takie działania i powierzchowne relacje, które umożliwiają mu obniżenie poczucia dyskomfortu. Do grupy osób, którym może (za)ufać należy również pedagog szkolny, ponieważ widzi i reaguje na sytuacje zagrażające uczniom: (...) *szliśmy z tym [dotyczy sytuacji agresji w szkole – uzupeł. K. KP] do pani pedagog, bo ona jedyna nam wierzyła. Bo ona widzi, pani widzi na zajęciach jak on popychał.*

Aktywność dziecka można lepiej zrozumieć, umieszczając ją w kategorii bezpieczeństwa ontologicznego rozwiniętej przez H. Mamzer (2008). Jej zdaniem, pewna rytualność wydarzeń kulturowych pomaga wytworzyć u jednostki poczucie wewnętrznego zaufania do siebie samego i własnych kompetencji, co wskazuje na ich właściwe użycie w celu wypełniania zadań instrumentalnych. Rutynowość działań kulturowych społeczności buduje bezpieczeństwo ontologiczne odpowiedzialne za tworzenie bazy do zaangażowanych relacji społecznych i zaufania do siebie, nie jest jednak warunkiem niezbędnym. Stałość, przewidywalność reguł kulturowych stanowi o wytwarzaniu samozaufania, przejawiającego się w przekonaniu, co do własnych umiejętności. Umożliwia to kształtowanie zdolności przystosowania się do nieprzewidywalnego świata przez radzenie sobie z lękami i niepokojem (Mamzer, 2008, ss. 8, 213-226). Dziecko czuje się zagrożone w sytuacji ujawnienia tajemnicy, co do tej pory mogło być odmiennym kulturowo doświadczeniem od dotychczasowego przekonania na temat dorosłego (nauczyciela). Zderzenie się z nową sytuacją umożliwia dziecku zdobycie wiedzy i umiejętności wobec radzenia sobie w konfrontacji z niebezpieczeństwem, równocześnie jednak tworzy przekonania na temat dorosłych, powstałe na kategorii nieufności, blokującej ekspresyjność, spontaniczność oraz relacyjność (2008, ss. 216-217). Dziecko widzi szkołę za pomocą kulturowych soczewek jako instytucję (s)tworzoną przez nauczycieli nie ufającym uczniom, których nie należy obdarzać kategorią zaufania, ponieważ ich wzorce postępowania nie są w stanie zagwarantować poczucia bezpieczeństwa.

Dążenie do utrzymania przewidywalności w nieprzewidywalnym świecie, jest dla A. Giddensa rodzajem mechanizmu obronnego, wspomagającego sprawczość jednostki w konfrontacji z niebezpieczeństwem, a także budującym zaufanie, będące bazą bezpieczeństwa ontologicznego (2002, s.63). Problem pojawia się wówczas, kiedy narratorka

konfrontuje się z wzorcami zachowania nauczycieli, których musi nauczyć się rozpoznawać, interpretować oraz budować odpowiednie strategie pozwalające na eliminację czy obniżenie ryzyka:

[D3]: (...) *W ogóle ona mówi i patrzy wszystkim na oczy* [nauczycielka z języka polskiego – uzupeł. K. KP], *że jak trzęsą się i nie wiedzą, co powiedzieć, to akurat pani ich wyznacza, bo nie wiedzą. Chce żeby dostali jedynki. U mnie akurat widać, [że się trzęsę – uzupeł.K. KP] więc byłam zagrożona. Teraz już nie jestem. Miałam cztery jedynki, a teraz je poprawiłam na piątki. Próbuje powstrzymać to trzęsienie i panią przyłapać, że, bo pani czasami mówi, że wie, ktoś trzęsie. I wie* [ona – uzupeł.K. KP]. *Dlatego ja mam też czasami taki sposób, że dam rękę do góry i pani wie, że ja akurat mam i mnie nie wyznacza, a akurat nie znam odpowiedzi. Czasami mi to pomaga.*

Wypowiedź dziecka zawiera etapy tworzenia wiedzy (wytwarzania znaczeń i ich negocjowania) w odniesieniu do nauczycielki języka polskiego. Dziewczynka obserwuje zachowanie uczniów i nauczyciela (kontroluje je), następnie interpretuje je na podstawie poznawczych dowodów. Dokonanie zmiany aktywności uczniów (eksperymentowanie) stanowi podstawę do weryfikacji interpretacji, która prowadzi do określonych wniosków, ponownie podlegającym aktualizacji. Poznawanie schematu wyboru przez nauczycielkę uczniów do odpowiedzi umożliwia narratorce stosowanie strategii „podniesionej ręki”, w której pozoruje posiadanie odpowiedzi oraz wiedzę i dostraja się do wzorców kulturowych prowadzonej lekcji. Wydaje się, iż relacja narratorki z nauczycielką oparta jest na podejrzliwości oraz nieufności, ponieważ nieustannie koncentruje się na zabezpieczeniu siebie, analizowaniu intencji pedagoga, powściągliwości jego zachowania (por. Sztompka, 2002, s. 321). Unikanie zagrożenia związanego z otrzymaniem niedostatecznych ocen, koresponduje z potrzebą „bycia w świecie”, „zadomowienia się w kulturze szkoły”, dopasowania się, celem zachowania ciągłości wytwarzanej rutynowo oraz podtrzymywanej tożsamości (por. Giddens, 2002, ss. 55, 63, 67-78). Narratorka w oparciu o zgromadzone doświadczenia (nie)świadomie oczekuje lub kalkuluje, jakie działania będą zachodzić oraz jakie mogą wywołać skutki. „Im bardziej zwiększa się trafność przewidywanych aktywności, tym większa jest szansa na uznanie zachowań jako rutynowych” (Mamzer, 2008, s. 235). Strategią dzieli się ze swoimi przyjaciółkami, a także rozwija kolejne, dążąc do zminimalizowania ryzyka, tym samym tworząc bazę bezpieczeństwa ontologicznego:

[D3]: *Ja powiedziałam, to moim najlepszym przyjaciółkom* [o podniesionej ręce – uzupeł. K. KP] *i akurat ich nie wyznacza, ale innych; (...) ale też mu* [koledze – uzupeł. K. KP]

powiedziałam jeden taki sposób, też taki sprytny i inny: nie ma się zgłaszać, może się trząść tak specjalnie, ale jak pani go zapyta to on odpowie na to pytanie.

Narratorka jest pewna skuteczności poznawczo rozpoznanych sposobów myślenia oraz działania nauczycielki, których niezmiennosc monitoruje, co umożliwia jej budowanie poczucia kontroli. Oparcie się na testowaniu strategii wobec rutynowości zachowania pani z języka polskiego, jest symbolicznym zawieszeniem pomiędzy zagrożeniem a bezpieczeństwem, co prowadzi do rozwinięcia nowych kompetencji radzenia sobie z ryzykiem (Witkowski, 2015, s. 11, 65). Taka postawa, z drugiej strony, wymaga od dziecka nieustannego dokonywania wyborów i sztywności zachowań oraz nawiązuje do nieufności, która pozwala narratorce uniknąć problemów (por. Mamzer, 2008, s. 216). Dziewczynka w wytwarzanych znaczeniach zakłada, że aktywność nauczycielki jest świadomym, niekorzystnym działaniem skierowanym przeciwko uczniom, co sygnalizuje jej nieprzychylność oraz obdarzenie nieufnością (por. Sztompka, 2007, s. 99).

Wydaje się, iż nieufność pojawia się nie tylko w relacji do nauczycielki, ale jest także udziałem wewnętrznego przeżycia narratorki, która pomimo wypracowanych sposobów radzenia sobie w sytuacji ryzyka, nie decyduje się na pójście na lekcję i zawierzenie własnym umiejętnościom:

[D3]: *A dzisiaj akurat nie było mnie na pierwszej lekcji, bo zapomniałam, że pani z polskiego będzie czegoś pytała i specjalnie nie dałam budzika.*

Zauważam w narracji tworzenie zrębów bezpieczeństwa ontologicznego w aspekcie wspólnotowym, jak i podmiotowym. O ile dziecko jest w stanie oswoić kulturowe wzorce zachowań, na których paradoksalnie może budować wspólnotowe poczucie bezpieczeństwa ontologicznego, to subiektywne wewnętrzne lokowanie zaufania w jednostce może zostać zakłócone ze względu na odstąpienie od dotychczasowych wymogów czy też reguł⁹⁷. Poza tym, aby człowiek mógł w pełni korzystać z bezpieczeństwa ontologicznego, obok poznawczego radzenia sobie ze światem, musi emocjonalnie czuć się „oswojonym” z danym miejscem, ludźmi, co z kolei wymaga zaistnienia wiary, nadziei oraz zaufania (Giddens, 2002, s. 54).

⁹⁷ W przypadku funkcjonowania kultury totalnej w szkole może dojść do załamania u dziecka subiektywnego poczucia bezpieczeństwa ontologicznego za pośrednictwem narzuconych kulturowych reguł postępowania celem poddania się dominującej i kontrolującej instytucji (Mamzer, 2008, s. 31).

O tym, jak ważne jest dla dziecka chociażby oparcie się na rutynowości zdarzeń, świadczy poniższa wypowiedź, w której dziewczynka reaguje napięciem wobec nieprzewidywalnego zachowania nauczyciela:

[D3]: *Dzisiaj mieliśmy sprawdzian, no i inna klasa, też była na tym sprawdzianie, raczej, na innym, bo nie zdążyła go zrobić na lekcji, nie wiem czemu. Na naszej lekcji robiliśmy sprawdzian i oni też. Trochę się czułam nieciekawie, bo tak dziwnie zareagowałam - po co ona tu wchodzi [uczennica – uzupeł. K. KP] i siada na moje miejsce, ja musiałam się przesunąć. Potem pani powiedziała, że te dzieci po prostu nie były na tych lekcjach i nie zdążyły. Nie wiem co robiły. Nie uprzedziła nas. I miało być w poniedziałek, teraz właśnie w poniedziałek miał być sprawdzian, a go nie było. Tylko kartkówki są niezapowiedziane, a sprawdziany są zapowiedziane. I ja nie miałam tego nigdzie niezapisane, a cały tydzień byłam w szkole. Ja nie wiedziałam co się uczyć i cała klasa chyba nie wiedziała, że jest sprawdzian [w danym dniu, innym niż poniedziałek – uzupeł. K. KP]. No i chyba jedna osoba, ja jej wierzyłam i coś się tam nauczyłam, ale wątpię, że mi to wyszło, bo naprawdę nie mogłam się z minuty nauczyć, pani się zresztą też spóźniła.*

Dziecko konfrontuje się z trudnymi emocjami powstałymi wskutek zaburzenia przez nauczycielkę struktury i formy zajęć (spóźnienie się, zaproszenie uczniów z innej klasy), a także złamania obowiązującej umowy dotyczącej daty sprawdzianu. Nieprzewidywalność działania rodzi problematyczność budowania zaufania: sytuacja, w jakiej znalazła się narratorka stanowi dla niej zagrożenie oraz generuje przekonanie o niemożności polegania na nauczycielce. (Nie)dotrzymanie umowy czy też złożonej obietnicy, które w danym przypadku przybierają formę nauczycielskich reguł kulturowych, kreuje wzajemne relacje nauczyciela z uczniami, a także może potencjalnie (nie)przeciwdziałać sytuacji narażenia na ryzyko. Samo już założenie o istnieniu pewnej reguły (w tym przypadku zapowiadanie sprawdzianów) zakłada określony sposób postępowania, redukując nieprzewidywalność (Mamzer, 2008, s. 229). Odstąpienie od wcześniejszych ustaleń, bez wcześniejszego powiadomienia, nie pozwala na budowanie wiary w działanie drugiego człowieka. Ponadto, rodzące się przekonanie o niemożności zaufania innym przenosi się również na poszczególne role społeczne (w tym przypadku nieufność wobec nauczycieli) i całej instytucji (Sztompka, 2007, ss. 114-115).

Postrzeganie szkoły w kategoriach miejsca wzbudzającego niepokój i doświadczenie ryzyka przez pryzmat konieczności kulturowego (nie)poznania szkoły oraz nauczycieli, którzy swoimi regułami mogą kreować (nie)jawne kulturowe wzorce, wskazuje na rozwinięcie

kategorii bezpieczeństwa ontologicznego. Dziewczynka akcentuje potrzebę utrzymania „statusu niezagrożonej”, co sugeruje zwrot w kierunku formowania się tożsamości. Możliwe deficyty w rozwijaniu podstawowej ufności wiążące się z niedostatecznym „emocjonalnym kokonem”, czy też sztywnym trzymaniem się przewidywalnych i rutynowych wzorców kulturowych, wydają się sugerować o niewykształconej nadziei wobec swobodnego oraz kreatywnego działania w konfrontacji z kulturą szkoły i nauczycieli (por. Giddens, 2002, s. 58). Ponadto, w wyniku wytworzonych znaczeń, stan nieufności jest podtrzymywany lub też wywoływany przez kulturowe modele zachowania nauczycielek, które w percepcji dziecka budzą niepokój oraz wydają się być zagrożeniem dla kreowania tożsamości. Konfrontowanie się w szkole z ryzykiem oraz niepokojem stawia przed narratorką zadanie poradzenia sobie z nimi za pomocą poznawczych, stałych elementów, odnajdowanych w szkolnych rytuałach czy zrutyinizowanych wzorcach postępowania nauczycielki. Przejawy nieufności oraz niewiarygodności obecne w szkole mogą świadczyć o istniejącym środowisku nieufności (Sztompka, 2007, s. 267). Funkcjonowanie w danej zbiorowości tworzy przekonania o (nie)obdarzaniu zaufaniem innych oraz skutkuje rezygnacją z wypełniania oczekiwań, generujących zachowania nacechowane podejrzliwością, wrogością, zrywaniem więzi i kreowaniem kultury nieufności i cynizmu (2007, s. 271).

Budowanie zrębów bezpieczeństwa ontologicznego odpowiedzialnego za „zadomowienie się w świecie i z ludźmi” (Nowak-Dziemianowicz, 2019, ss. 14-15), realizowane w wyniku obserwacji oraz dopasowania się (świadomość praktyczna) do kulturowych reguł, zostają zakłócone przez brak emocjonalnego wymiaru zaufania (utrzymujące się poczucie napięcia, lęku), a także złamanie umów przez nauczycielkę. Nieufność umożliwia ochronę przed niebezpieczeństwem, jednak doświadczanie pewnego ryzyka nie jest traktowane jako potencjalna szansa czy wyzwanie do rozwoju przez narratorkę (Witkowski, 1989, s. 129). Niedostatecznie rozwinięta świadomość refleksyjna, która wiąże się z rozpoznaniem przesłanek podejmowanych działań (Giddens, 2002, s. 54), w sytuacji ostrożności dziecka w nawiązywaniu relacji, może nie zostać poddana ponownemu wytwarzaniu znaczeń wskutek braku wymiany narracyjnej (intersubiektywnej) (Bruner, 2006). Wskazuje to na pewne ograniczenia, które nie zawsze są zauważalne w codzienności szkolnej. Dążenie do tworzenia sytuacji, w których ma sposobność do „kompensacji” podstawowego zaufania (Howes, Ritchie, 2002, s. 3) w postaci budowania relacji opartych na wzajemnych, przewidywalnych oczekiwaniach, wspomaga rozwijanie bezpieczeństwa ontologicznego. Przekonania na temat zdolności do samozaufania (wiara w to, że jednostka poradzi sobie

w świecie) oraz zaufania innym, pozwalają na poznawanie odmienności ludzi i refleksyjne budowanie tożsamości opartej na własnej wartości.

W nawiązaniu do powyższej analizy i interpretacji pojawiają się pytania dotyczące (nie)możliwości rozwijania kultury zaufania w sytuacji konfrontowania się z niejawną podejrzliwością wobec dziecka-ucznia w aspekcie kultury totalnej szkoły, filarów wiarygodności nauczycielskich kultur (por. Kwiatkowska, 2012, s. 113) czy też o kategorie, na które uczeń zwraca uwagę w kontekście poczucia bezpieczeństwa.

5.3.2. Szkoła jako miejsce budowania (kultury) ufności

Zmiana w warstwie znaczeniowej podstawowej (pierwotnej) ufności, związana z kształtowaniem (nie)responsywnych relacji z opiekunem, zachodzi wraz z metrykalnym oraz społecznym rozwojem w kierunku doświadczania wiarygodności innych ludzi, a także zawierzenia zasadom. Zaufanie staje się dla człowieka osobistym „projektem”, który musi podjąć, aby móc poruszać się w płynnej, ryzykownej ponowoczesności, czuć się pewnie w niepewnych czasach (Giddens, 2008, s. 67, 86). Szkoła jako „laboratorium społecznych interakcji” nie jest wolna od napięć i niebezpieczeństw (potencjalnie powstających w wyniku przyznania praw, obowiązków, odrzucenia, agresji, itp.), które na podstawie kulturowego wytwarzania znaczeń są różnie definiowane przez jej uczestników. Poza tym, to kategoria, która tworzona jest na relacjach, opartych na zaangażowaniu, wiarygodności, współpracy (2008, ss. 85-86).

„Bycie u siebie”, „zadomowienie” powiązane z nawiązywaniem bliskich więzi jest widoczne w narracjach dwóch dziewczynek, które akcentują istnienie i konsekwentne realizowanie zasad (reguł kulturowych) oraz uważność szkoły/nauczycieli. Korespondują one z takimi kategoriami, jak: *zapewnienie bezpieczeństwa w trakcie dyżurów szkolnych, ochrona wizerunku (prywatności) dzieci oraz odpowiedzi na reakcje przemocowe/agresywne wobec doświadczania „odmienności”*.

W poniższym fragmencie narratorka pomimo wystąpienia dla niej niebezpiecznych okoliczności, które w jej znaczeniu wiążą się z potrzebą ochrony, zdaje się czuć bezpiecznie: [D5]: *No i jak, na przykład, nam się, na przykład, jak stoją na dyżurze, i widzą, że na przykład, nas ktoś goni po korytarzu, to upominają ich, no i nas bronią. Prawie wszyscy nas bronią, bo stoją na dyżurze, i muszą pilnować. Całego piętra. Yhm, muszą pilnować, żeby nikt tam się nie gonił, nie bił.*

Poczucie to budowane jest w relacji do obowiązującej zasady w szkole, stanowiącej o pewnej przewidywalności czy też rutynie, ale i pokładanej ufności wobec realizowania przez nauczycieli swoich obowiązków. Interakcja, w której dziewczynka doświadcza redukcji napięć jest automatyczną odpowiedzią na potrzebę pomocy (por. Zdziarski, 2011, s. 53). Spójność pomiędzy funkcjonującymi zasadami a oczekiwanymi oraz stałymi postawami charakterystycznymi dla nauczycielskiej roli, tworzą zewnętrzny kontekst, będący jednym z wymiarów zaufania (Cierzniewska, 2015, s. 126). Ponadto, uwzględniana przez narratorkę potrzeba ochrony odnosi się do aspektów tożsamości, konstruowanych na bazie jej dziecięcości oraz symbolicznie nawiązuje do rodzicielskiego aspektu więzi. Emocjonalny wymiar relacji nauczyciele – narratorka, oparty na wierze, nadziei dotyczący gwarantowania pewności bezpieczeństwa, konstruuje oczekiwania opiekuńcze, składające się na wzrost poziomu zaufania, a także wskazuje na możliwość przeniesienia go na całą instytucję (Mamzer, 2008, s. 209; Sztompka, 2007, ss. 114-115).

Spostrzeżenie dyżurów nauczycielskich jako reguły świadczącej o zapewnieniu bezpieczeństwa w szkole, jest też obecne w narracji drugiej dziewczynki. Kontrola sprawowana w czasie przerw na poszczególnych piętrach przez nauczycieli wydaje się pozwalać na tworzenie poczucia pewności związanego z reakcją nauczycieli na ewentualne zagrożenie:

[D8]: *Wydaje mi się tak, że na przerwach to samo [reagują – uzupeł. K. KP], **zaraz, jak już pani czuje, że coś jest nie tak między uczniami to zaraz reaguje, nie?** Mówi: „A ty tutaj masz lekcje?” „Nie, na drugim piętrze”, „To proszę iść na drugie piętro”, **nie? To też tak wyczuwają, ja, na przykład, nie jestem taka przeczulona, ale jak tam się pracuje kilka lat, no to już te wzroki tych uczniów na siebie to już pani reaguje, nie?** Mówi: „Coś jest nie tak?” „Nie, wszystko jest okej”, **no i... no, a jednak się okazuje, że jest nie okej, nie?***

Narratorka jest przekonana o posiadanych umiejętnościach diagnozowania zachowania uczniów przez nauczycieli, zdobytych na podstawie doświadczenia zawodowego. Dziecko dostrzega stałe właściwości dorosłych, konstruujących utrzymanie stabilnego porządku rzeczywistości szkolnej, a tym samym pewność, będącą „synonimem” bezpieczeństwa ontologicznego (Kowalski, 2014, za: Nowak-Dziemianowicz, 2019). Wydaje się, że wiarygodność odnosząca się do zaangażowania na rzecz „Innego” (Hardin, 2008, s. 526), przejawiająca się w nauczycielskich normach kulturowych wobec uczniów, a także będąca składnikiem zaufania (por. Sztompka, 2007, ss. 236-239), jest czymś co nauczyciele wypracowali, właśnie na bazie rutynowego wzorca. Przewidywalność zachowań

egzemplifikująca się w normach kulturowych szkoły, nauczycieli stanowi o znajomości danego miejsca, przestrzeni i świadczy o pewnym „zadomowieniu się”.

Szczególnie ważne dla budowania bezpieczeństwa ontologicznego, oprócz zaufania, jest realizowanie potrzeb biologicznych w odniesieniu do reguł kulturowych (Mamzer, 2008, s. 243). Bezpieczeństwo (w tym fizyczne) jest pierwotną i stałą potrzebą, która w narracji dziecka pozostaje w relacji do realizowanej przez szkołę normy kulturowej dotyczącej ochrony wizerunku:

[D8]: *Zdarza się tak, że po prostu, na przykład nie można zdjęć zrobić komuś w szkole bez jego zgody. I na przykład była już niejednokrotnie taka sytuacja, że ktoś zrobił komuś zdjęcia i pani zabrała telefon, nie sprawdzała, bo rzecz osobista i tak dalej. I zaniósła po prostu do dyrektorki i powiedziała, że odbiór przez rodzica. I, że po prostu no...ja takiej sytuacji akurat nie miałam, bo jak sobie robię zdjęcia, na przykład z koleżanką no to jest oczywiste, że wyraziła na to zgodę, ale ja takich sytuacji nie miałam, ale wiem, że taka sytuacja była, że rodzic musiał przyjść odebrać telefon. Są i takie przypadki i takie, że po prostu ktoś komuś robi zdjęcia, a ten ktoś nie chciał. I też poszedł do pani „A proszę pani on mi zrobił zdjęcia i nie chciałem”, to pani też prosi, żeby usunął, to też zdarza się tak, żeby po prostu nie zabierać tego telefonu i, że po prostu osoba na oczach pani [usunąć – uzupeł. K. KP] i sytuacja zakończona, nie.*

Narratorka przywołuje zasadę obowiązującą w szkole, która dotyczy zakazu robienia zdjęć bez zgody ucznia. Dbanie o prywatność w narracji dziecka jest zapewniane przez nauczycieli. Ponadto, dziewczynka sama przestrzega wypełniania danej normy kulturowej, kontrolując tym samym swoją aktywność. Stanowi to pewne zaproszenie do przewidywalnej, czyli bezpiecznej interakcji szkoła/nauczyciel – dziecko, opartej na obietnicy o podtrzymaniu stałości zachowań (Mamzer, 2008, s. 240). Z jednej strony, narratorka konfrontuje się z powtarzalnością reagowania nauczycieli na ochronę prywatności (podtrzymywanie bezpieczeństwa), z drugiej narażona jest na nieprzewidywalność związaną z aktywnością uczniów (zaburzenie porządku społecznego rodzące napięcie). Poruszanie się pomiędzy doświadczaniem bezpieczeństwa a ryzyka ma miejsce w sytuacjach, w których dochodzi w szkole do przemocy/agresji ze strony dzieci:

[D8]: (...) *Po prostu, mój kolega nie jest Polakiem [mowa o dziecku romskim – uzupeł. K. KP] i może też przez to, że taki rasizm jakby, i też mieliśmy ostatnio o tym temat na auli. (...) i mieliśmy na auli, że rasizm jest zły, że każdy człowiek jest człowiekiem i, że tego się nie zmieni, że nie powinno się tak traktować, nie? No i też ten nie wytrzymał [kolega z klasy narratorki – uzupeł. K. KP], uderzył i tak dalej, i zaraz reagowali, i zaraz był o tym apel, że*

przemoc i rasizm, nie, że tego nie powinno być, przynajmniej w tej szkole i tak dalej, że kto czegoś takiego uczy i skąd się to wzięło też, chodzą i pytają, nie? Ja z tym tam problemów nie mam, bo G. się nazywa ten, i jest naprawdę fajnym chłopakiem i tak dalej, no i ja z tym problemu akurat nie mam, nigdy nie miałam.

W oparciu o fragment wypowiedzi zauważam, że kontakt uczniów z nie-Polakiem („Innym”, „Obcym”) sprzyja występowaniu przemocy i rasizmu – opresyjnych zdarzeń, które to zostały zdefiniowane przez kadrę szkoły (nazwane) i potępione (por. Erikson, 2010). W wyniku reakcji na zdarzenie uderzenia Roma, dzieci otrzymały jawny przekaz o zapewnieniu im przez szkołę bezpieczeństwa oraz zostały zapoznane z „odmiennością” w wyniku wytwarzanych przez kadrę instytucji znaczeń (Bruner, 2006). Pojawiają się pytania o zagrażającą dla wspólnego poczucia bezpieczeństwa ontologicznego uczniów obecność „Innych” / „Obcych” oraz reakcje nauczycieli (instytucji). Istnienie „odmienności” w kulturowych przestrzeniach szkoły może generować poczucie niepewności (Parthenis, Fragoulis, 2016, s. 40). Przybycie „Innego” / „Obcego” staje się okazją do zaburzenia stabilności oraz codziennego bezpieczeństwa (Bauman, 1997). Taki stan koresponduje z sytuacją, w której to jednostki dokonują aktów „napiętnowania” (rasizm), by móc nadal kontrolować rzeczywistość oraz nie konfrontować się z lękiem (Goffman, 2005, s. 32). Budowanie bezpieczeństwa ontologicznego związane jest z aktywnym tworzeniem tożsamości, co w sytuacji nieustannych zmian, do których jednostka nie ma okazji przygotować się, wiąże się z przemocą (McLuhan, Zingrone, 2001, za: Mamzer, 2008). Z drugiej strony, kontaktowanie się z „Innością” / „Obcością” oprócz niepokoju i przynosi ciekawość (Grzybowski, Idzikowski, 2018, ss. 21-22). Perspektywa opresyjna, jak i ciekawość poznawcza obecne są we fragmentach narratorki, która przedstawia konfrontowanie się uczniów z sytuacją dzieci z domów dziecka:

[D8]: *U nas są dzieci z domów dziecka też, nie? Chodzą do szkoły, do nas (...) Może to też tak. Też wyśmiewają niektórzy z nich, ale czasami tak. No nie, że wyśmiewają, tylko po prostu, nie, wpytują o różne (...) no i też czasami widzę, że J. jest przykro, mówię „A po co się będziesz nimi przejmować?”, bo jej jest przykro i mi się też robi przykro (...) pytają „Dlaczego tam jesteś?”, „Mama cię zostawiła”, i takie głupie. (...) „Co zrobiła?”, „Czy trafiła tam przez rodziców?” i tak dalej, nie? Dużo jest takich pytań do tej dziewczyny (...) Wydaje mi się, że na początku jest ciekawość, a jeżeli już tam się... Nie chce mówić to później takie, żeby złość, była, nie? „A, bo mi nie odpowiedziała” i tak dalej, nie?*

Wydaje się, że „odmienność”, z którą spotykają się uczniowie jest przez nich „nieoswojona”, „niejasna,” dlatego rodzi zaciekawienie oraz opresyjnie łamie granice intymności przez dotkliwe pytania. Niepewność, związana ze strachem przed zaistnieniem we własnej biografii podobnego wydarzenia nawiązuje do próby poznania powodów (reguł) umieszczenia dziewczynki w domu dziecka. Taka perspektywa bliska jest podejściu G. Hofstede’a, który twierdzi, iż właściwość kulturowa stanowi o obniżaniu napięć w wyniku poszukiwania stabilizacji (przewidywalności) w regułach, zasadach wyznaczanych przez kulturę (2007, s. 17, 181). Zaangażowanie się w kreowanie więzi z drugim człowiekiem, które opiera się na spontanicznych, otwartych, ważnych relacjach wymaga poznania. Jest ono niemożliwe w sytuacji braku zaufania „innemu”, którą to kategorię determinują reguły kulturowe (por. Sztompka, 2007, s. 24, 152).

Narratorka uzupełnia swoją opowieść o działania wychowawczyni, starającej nawiązać się autentyczną oraz bliską relację z dziewczynką umieszczoną w domu dziecka:

[D8]: *W klasie mam, w sensie jedną dziewczynę (...) trafiła do domu dziecka, i wróciła teraz do nas, bo mama tak jakby ją odzyskała, nie dopytywałam, nie znam szczegółów, ale wiem, że wróciła już do mamy i chodzi do nas, nie, z powrotem wróciła do nas. (...) W sensie **nie dlaczego była w domu dziecka i tak dalej** [wychowawczyni – uzupeł. K. KP], *tylko no pytała się jak się czuje tam. No, że jak się czuje z tym, że wróciła do starych śmieci, jak to się mówi. No i pyta czy lepiej było w tamtej szkole, bo jeżeli by miała tutaj problem, że tam była bardziej akceptowana, no to pani będzie się starała, żeby po prostu nie uczęszczała tutaj, tylko wróciła tam, no w sensie rodzic, ale porozmawia, na przykład z rodzicem o takiej sytuacji, że „A. się tutaj źle czuje i chciałaby iść do innej klasy”, nie?**

Fragment wskazuje na potencjał budowania zaufania dziecka w oparciu o wiarygodność nauczycielki, powstałe na bazie poczynionych obietnic wobec dziewczynki (zmiana szkoły) oraz emocjonalnego zaangażowania. Zauważenie problemu, a także poszukiwanie rozwiązań, towarzyszenie wydają się świadczyć o doświadczaniu przez uczennicę dobra ze strony nauczycielki, co z kolei tworzy ufność. Przekonanie o tym, że istnienie sposobność porozmawiania z dorosłym, który stara się go zrozumieć i poznać jest drogą ku zaufaniu (Szcześniak, Colaço, Rondón, 2012, za: Synder, 1994).

Zaufanie, uważane przez A. Giddensa za „projekt” (Giddens, 2008, s. 67, 86), budujące bezpieczeństwo ontologiczne tworzy się w oparciu o przewidywalność oraz ocenę wiarygodności, którego podwaliny informują o jakości podstawowej ufności. W dziecięcych narracjach konsekwentna realizacja zasad (reguł kulturowych), odzwierciedlających spójność

między powstającymi, nieprzewidywalnymi potrzebami uczniów (np. w sytuacji zagrożenia przemocą/agresją) a ich „ukojeniem” potencjalnie skutkuje uczeniem się ufania innym, a także przenoszeniem go na poszczególne role czy instytucje (Sztompka, 2007, s. 114). Treść zaufania obecna w powyższych fragmentach, korespondująca z niwelowaniem niepewności czy zagrożeń, jest formowana w oparciu o oczekiwania dotyczące: przewidywalności i skuteczności (dziecko ma pewność, że nauczyciele, szkoła poradzą sobie z problemem przemocy, ochronią); skoncentrowanie się na działaniach uczniów (nauczyciele zobaczą, wysłuchają, zareagują wobec sytuacji robienia zdjęć bez zgody osoby) (Barber, 1983, za: Sztompka, 2007). Zaufanie jako antidotum na niepewność umożliwia dzieciom budowanie relacji ze szkołą, nauczycielami i sprzyja wytwarzaniu, negocjowaniu znaczeń oraz wzajemnej współpracy (Bruner, 2006, s. 123) w środowisku zaufania (Sztompka, 2007, s. 266). Zagrożenia, które występują w szkole, głównie spowodowane aktywnością innych uczniów, są poznawczo uwzględniane przez narratorki bez zgłaszania żadnych napięć oraz lęków. W sytuacji, kiedy to, w środowisku panuje przekonanie o potencjale masowego zaufania innym (na podstawie oceny wiarygodności), a także o wzajemności spełniania wzajemnych oczekiwań i zobowiązań, stanowi to podstawę do rozwijania kultury zaufania (2006, s. 268).

A. Giddens zwraca uwagę na konieczność prowadzenia narracji tożsamościowych związanych z uświadomieniem procesu stawania się i dążenia do rozwoju tożsamości (2002, s. 82). Kategoria bezpieczeństwa ontologicznego umożliwia namysł nad procesem „zadomowienia się” w świecie za pomocą odnalezienia się w jego „kulturowych ramach” i podejmowania czynności świadczących o własnej egzystencji. W oparciu o dziecięce narracje wyodrębniam wymiary kultury szkoły, które (nie)wspomagają rozwijania poczucia zaufania, finalnie prowadzącego do wytworzenia bezpieczeństwa ontologicznego. „Zderzenie kulturowe”, które ma miejsce w szkole wynika z konfrontowania się z odmiennymi sposobami myślenia, działania poszczególnych uczniów, nauczycieli, rodziców oraz ze spotkania się z nowymi wymaganiami, oczekiwaniami, zmianami personelu, treściami programowymi (Bruner, 2006). Takie doświadczenie kulturowe wobec nieprzewidywalności, niepewności związanej z „byciem w świecie” (Heidegger, 2007) generuje poczucie zagrożenia i lęku (por. Kulas, 2012). Osiąganie bezpieczeństwa ontologicznego, budowanego w oparciu o kategorię zaufania pozwala na niwelowanie występujących napięć w aspekcie ryzyka oraz tworzy okazje do poznawania kulturowego świata innych. Kreowanie własnych reprezentacji świata, a także kształtowanie wrażliwości, wobec tego, co „myśli”, „czuje”, „robi” inny, zdaje się być

niemożliwe bez procesu zaangażowania drugiej osoby (Bruner, 2006, 226-227, 248-250; Jaskulska, 2012). Fragmenty wypowiedzi dziewczynki [D3], która organizuje swoje szkolne życie wokół zapoznawania się z kulturą nauczycielską, celem uniknięcia „zagrożenia”, wskazują na ogromny wysiłek poznawczy oraz emocjonalny, przy jednoczesnym braku sposobności do prowadzenia narracji rozwijających jej „kulturową skrzynkę narzędziową”. Pytania egzystencjalne dotyczące bezpieczeństwa ontologicznego, w aspekcie relacji jednostki ze światem, w treści mogą odnosić się do diagnozowania szkoły jako środowiska zaufania/nieufności. Zwrócenie uwagi na aspekt budowania kultury zaufania w szkole będzie wiązał się z dążeniem do wspomaganie dziecka w eksplorowaniu świata (Witkowski, 1989 ss. 129-130), tym samym koncentrowania się na rozwijaniu jego „habitusu”, a także do wzmacniania zaangażowania oraz współpracy (Putnam, 1995, s. 258), tak istotnych dla zaistnienia Brunerowskich „kultur klas szkolnych” (Bruner, 2006, s. 9).

W przedstawionych narracjach do zakłócenia procesu „zadomowienia” dochodzi w sytuacjach, w których dzieci konfrontują się z nieprzewidywalnością, niepewnością, związanych z kulturą nauczycielską (chaotyczność wzorców postępowania, niewiarygodność) oraz z odmiennością „Innych” / „Obcych” (dziecko romskie, dziewczynka z domu dziecka). Natomiast wspomaganie kreowania bezpieczeństwa ontologicznego odnosi się do istnienia stałości reguł kulturowych w szkole, które gwarantują realizację potrzeby podstawowego bezpieczeństwa (*rytuał oczekiwania na nauczyciela w parach przed salą, ochrona wizerunku ucznia, zapewnienie bezpieczeństwa w trakcie dyżurów szkolnych*, itp.) oraz wypełnienia oczekiwań i zobowiązań przez nauczycieli wobec potencjalnego obdarzenia ich zaufaniem (por. Sztompka, 2007, ss. 76-77, 99). Ocena autentyczności partnerów interakcji w wyniku poznania, świadczy o budowaniu wyobrażeń o świecie, który jest (nie)trwały oraz (nie)stabilny. Przekonanie zaś o sposobności do (nie)ufania innym nawiązuje do poczucia (nie)integralności własnej tożsamości. Dziecko kieruje się wyobrażeniami na temat nauczycieli (dorosłych), odnoszących się do kategorii zaufanie – nieufność i generalizować je na całą instytucję szkoły (2007, s. 144).

Kategoria bezpieczeństwa ontologicznego jest ważna i wymaga rozwinięcia wobec elastycznych, kreatywnych aktywności podejmowanych w szkole oraz nabywania wiary we własne umiejętności, kompetencje, pozwalające na rozwiązywanie problemów. Utrzymanie stanu nieufności nie sprzyja zakorzenieniu zaufania do siebie, wiążącego się z poczuciem sprawczości czy własnej wartości (Erikson, 1997, Giddens, 2002). Rozwinięcie bezpieczeństwa ontologicznego w kierunku samozaufania, towarzyszące rozważaniom H. Mamzer, jest

wzmacniane przez powtarzalność kulturowych wydarzeń (Mamzer, 2008, s. 8). Ponadto, zaufanie, na którym opiera się bezpieczeństwo ontologiczne, traktuje o posiadanym kapitale społecznym, dzięki któremu (nie)realizują się procesy reprodukcji kulturowej (por. Bremond, Couet, Davie, 2006, ss. 127-128; Mamzer, 2008, ss. 206-207).

5.4. Podsumowanie. Dyskusja wyników

Zgromadzony materiał jakościowy pozwolił mi odpowiedzieć na pytania badawcze dotyczące percepcji instytucji edukacyjnej w nawiązaniu do roli szkoły w życiu dzieci, posiadanej przez nich wiedzy na temat szkolnych zasad, obowiązków, regulaminów oraz zajmowanego przez uczniów miejsca (pozycji) w codzienności szkolnej. Dziecięce narracje dostarczyły informacji umożliwiających poznanie wymiarów kultury szkoły, które wskazują na wielowymiarowość zjawiska, mechanizmy jej uczenia się, a także powiązania z (nie)rozwijaniem uczniowskiej kultury. Uczniowska percepcja szkoły odnosi się do jawnych wymiarów kultury związanych z normami, prawami, zasadami, obowiązkami oraz zawiera ukryte aspekty dotyczące przekonań na temat dziecka, roli jaką pełni/ma pełnić w instytucji („kim dziecko i jakie zadania ma tutaj do spełnienia”) (Nowosad, 2019b, s. 15), podziału (struktury) władzy pomiędzy kadrą pedagogiczną a uczniami, okazji oraz szans dla ich rozwoju (2019b, s. 27).

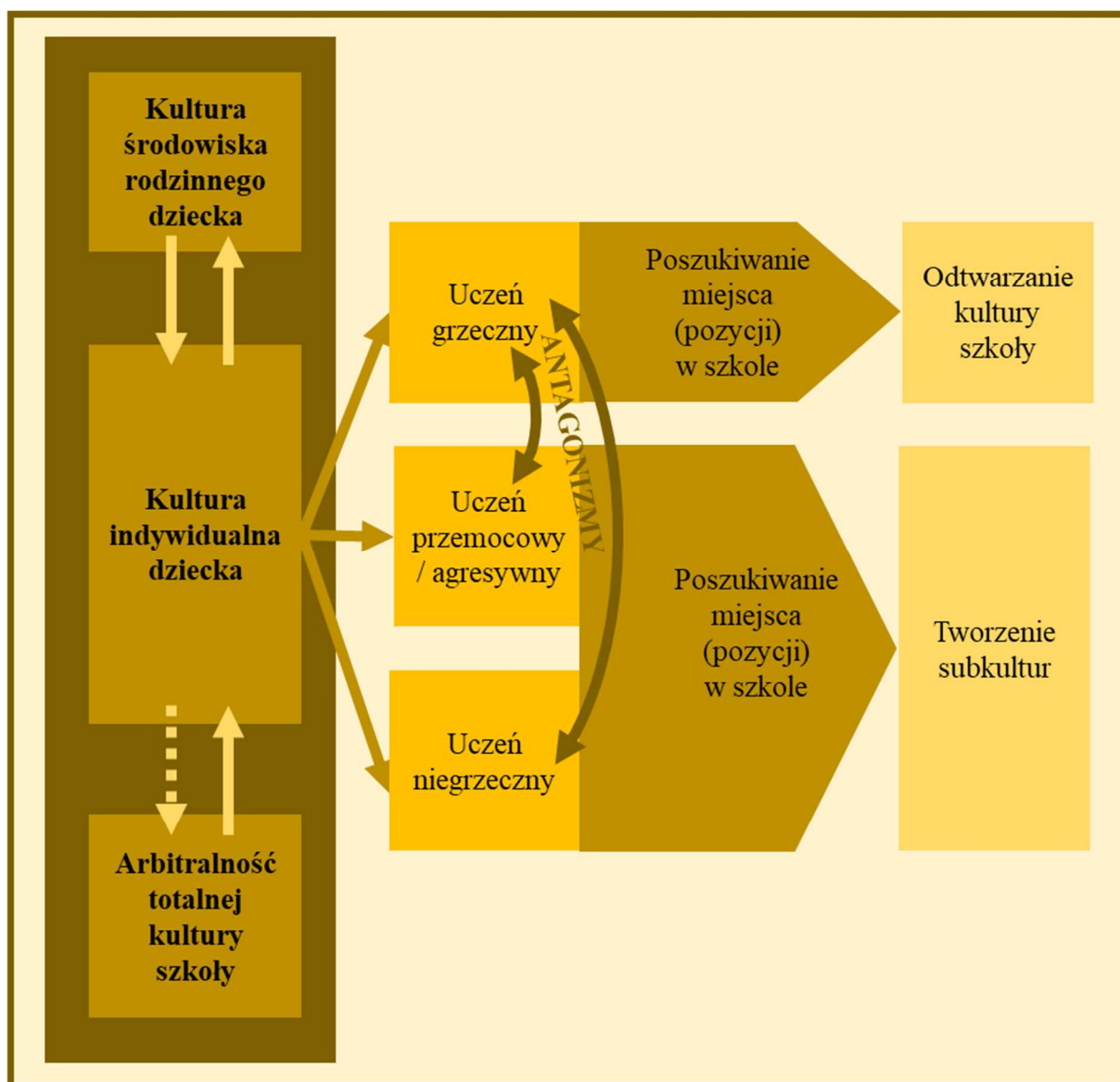
Odpowiedź na pytanie: *Jaką rolę pełni szkoła w życiu dzieci z układu ryzyka?* nawiązuje do trzech wymiarów spostrzegania szkoły jako miejsca, w którym narratorzy: mają szanse i okazje zaspokajać (czasami fragmentarycznie i nieświadomie) swoje potrzeby; realizują wzorce kulturowe narzucone im przez kulturę totalną szkoły oraz (nie)rozwijają i (nie)doświadczają poczucia zaufania, budującego bezpieczeństwo ontologiczne. Wymienione aspekty patrzenia na szkołę wydają się być bardzo spolaryzowane: od totalnej kultury szkoły, która koresponduje z silnym nadzorem, kontrolą oraz podziałem władzy, poczuciem zagrożenia i nieufności, po przestrzeń oferującą realizację (oraz zdefiniowanie) dziecięcych wartości, pragnień, potrzeb, potencjałów oraz deficytów w bezpiecznych warunkach i wśród zaufanych dorosłych. Oczywiście koncepcja kultury, którą zdefiniował J. S. Bruner (2006) w podejściu psychokulturowym, nie jest zjawiskiem stałym, ponieważ ulega ciągłym przeobrażeniom. Postrzeganie więc szkoły osadzam w indywidualnych, tworzonych przez dziecko z układu ryzyka, znaczeniach oraz kontekście kulturowym (szkoły, rodziny). Ciekawym zjawiskiem, wymagającym rozwinięcia w dalszych badaniach jest percepcja opresyjności i totalności szkoły, akcentowana zwłaszcza przez dzieci, które niedawno przekroczyły próg edukacyjny i rozpoczęły edukację w czwartej klasie szkoły podstawowej (6 dzieci). Sygnalizuję tutaj pytania o różnice w spostrzeganiu instytucji w relacji do poszczególnych etapów kształcenia i pozycji „grzecznego”, „przemocowego/agresywnego” oraz „niegrzecznego ucznia”.

Percepcja szkoły jako miejsca szans i okazji do (nie)spełniania dziecięcych pragnień, potrzeb, osadzona w ramach koncepcji „poła i habitusu” P. Bourdieu (Bourdieu, Passeron,

2011), wskazuje na relacje, często emocjonalnej wymiany, które łączą instytucję z uczniem. Nierzadko dzieci „uczęszczanie do szkoły”, obdarzają sympatią lub nie i „wymieniają” na ważne dla nich wartości, jak: *uznanie i sprawstwo, przedmioty budzące ciekawość, relacje, prawo do prywatności, sposób na nudę, swoboda, relacje i zabawa jako kategorie (nie)dostępne w szkole, w poszukiwaniu wygodnych (łatwych) sytuacji*. Szkoła jawi się jako „rynek wyróżnień” (Bruner, 2006, s. 116), w ramach którego uczniowie realizują symboliczne transakcje, pozyskując niedostępne i/lub ważne w ich kulturowym rozumieniu („habitusie”) wartości (por. Maton, 2014, s. 51). Dzieci używają w nieświadomej wymianie dostępnych (przyswojonych) im praktyk kulturowych, budując prototyp ich przyszłych zachowań i kopiując wzorce kulturowe określonego społeczeństwa (utrwalanie lub odchodzenie od schematów reprodukcji kulturowej środowiska pochodzenia). Umożliwia to zauważenie związku pomiędzy kulturą szkoły, posiadanymi przez dziecko „kapitałami” a kształtowaniem tożsamości. Kultura szkoły „Wyraża najgłębsze potrzeby i oczekiwania członków społeczności oraz wyznacza sposób nadawania znaczenia tworzonemu wspólnie doświadczeniu” (Nowosad, 2019b, s. 15). Formowanie się tożsamości w kierunkach wyznaczonych (nieświadomie) przez narratorów, koncentrujących się na definiowaniu własnych potrzeb, wartości, zachodzi bez zaangażowania w stronę dziecka kultury szkoły. Dzieci dążą do „wymian”, jednak bez świadomości tego, że jest to dla nich istotne, co stanowi o „tym kim są” lub „będą” oraz jakimi środkami, to zdobywają lub nie. Okazuje się jednak, że wraz z symbolicznym kulturowym wyposażeniem, które dziecko wnosi w przestrzeń szkoły konfrontują się z kulturą instytucji, która na podstawie ukrytych przekazów (Meighan, 1993, ss. 69-85), realizuje własną koncepcję tożsamościową dla dziecka-ucznia. Egzemplifikuje się ona w kolejnym obrazie kultury szkoły, traktującej o opresyjności w narzucaniu określonych wzorców kultury dominującej.

Totalna kultura szkoły, pojawiająca się w narracjach na poziomie ukrytym, nawiązująca do kategorii: *zasady i normy, mechanizmy kontroli, system kar i nagród*, zdaje się podtrzymywać nierówności społeczne i umacniać mechanizmy reprodukcji społecznej (Bourdieu, Passeron, 2011; Kwieciński, 2002; Zalewska-Bujak, 2017), co prezentują na rys. 5.

Rys. 5. Mechanizmy selekcji w totalnej kulturze szkoły



Źródło: opracowanie własne

Kultura środowiska domowego, z którą dziecko jest w relacji, a także jego własna kultura zostaje skonfrontowana z arbitralnością kultury totalnej szkoły, dążąc do „produkowania kulturowego wzorca ucznia grzecznego”. W sytuacji nieumiejętności przyswojenia zasad, norm i reguł kultury totalnej szkoły dochodzi do selekcji, która oparta jest na „różnicy habitusów”: uczniowie, nieasymilujący kultury dominującej („Obcy” / „Inny”), zostając wyłączeni ze wspólnego „bycia w szkole” wytwarzają własne subkultury. Umożliwiają im one na kompensowanie niepowodzeń i poszukiwanie własnego miejsca. Finalnie, dochodzi we wszystkich przypadkach do formowania się „zranionych tożsamości”

i reprodukcji kulturowej, co podkreśla Z. Kwieciński: „Oświata reprodukuje szerokie strefy nędzy oświatowej i tym samym blokuje możliwości rozwojowe, wyłącza z kultury i powoduje niemoc symboliczną wielu jednostek, niezdolnych do właściwego rozumienia znaczeń własnej kultury, i przez to jedni stają się <<wywłaszczeni>> czy też <<wydziedziczeni>> z kultury, a drudzy ją sobie <<zawłaszczają>> bądź następuje ich <<uwłaszczenie>> kulturowe” (2013, s. 180).

Postrzeganie szkoły w kategoriach miejsca (nie)bezpiecznego, tworzącego lub nie kultury nieufności i zaufania, na bazie których (nie) budowane jest bezpieczeństwo ontologiczne⁹⁸ nawiązuje do doświadczania totalnej kultury szkoły. Wzrost zaufania oraz predyspozycje kadry pedagogicznej gwarantują wzrost autonomii (Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox i in., 1999, za: Nowosad, 2019b, s. 79), dlatego też uwzględnienie tej kategorii jest ważne wobec myślenia o przeobrażeniach w kulturze szkoły. To, co stanowi o poczuciu „zadomowienia” i osiągnięciu bezpieczeństwa ontologicznego odnosi się do powtarzalności (stałości) wzorców kulturowych (*rytuał oczekiwania na nauczyciela w parach przed salą, ochrona wizerunku ucznia, zapewnienie bezpieczeństwa w trakcie dyżurów szkolnych*, itp.) oraz potwierdzonej wiarygodności nauczycieli, wywiązujących się z zakładanych obietnic i oczekiwań (por. Sztompka, 2007, ss. 76-77, 99). Osiągnięcie poczucia bezpieczeństwa ontologicznego w szkole jest wynikiem powiązań z przewidywalnością reguł kulturowych oraz zaufania do kadry pedagogicznej (spozstrzeganie nauczycieli jako (nie)godnych zaufania). Dziecko, które wzrasta w kulturze zaufania ma możliwość rozwinięcia swojej motywacji do uczenia się, ale przede wszystkim kształtuje poczucie własnej wartości i autonomii (Salloum, Berebitsky, 2009; Szczeniak, Colaço, Rondón, 2012). Zaangażowanie się na rzecz poszerzania „narzędzi kulturowych”, zdobywanych w trakcie edukacji (Bruner, 2006), ma miejsce w sytuacji, kiedy to uczeń i nauczyciel będą posiadali poczucie bezpieczeństwa oraz prawo do autonomii (por. Brzezińska, 2008, s. 46).

W nawiązaniu do pytania: *Jaką wiedzę na temat szkolnych zasad, obowiązków, regulaminów posiadają dzieci z układu ryzyka?* otrzymałam materiał badawczy, pozwalający na opis kultury totalnej szkoły, a także traktujący o granicach możliwości i poruszania się

⁹⁸ Zagadnienie zostało rozwinięte w pierwszym rozdziale pracy, w oparciu o rekonstrukcję teorii psychospołecznego rozwoju E. Eriksona (1997) (konflikt „podstawowa ufność (ufność)” vs „brak zaufania (nieufność)”), koncepcję zaufania i nieufności P. Sztompki (2007) oraz teorię bezpieczeństwa ontologicznego A. Giddensa (2003). Teorii, istotnych wobec jakościowo odmiennych relacji wytwarzanych z pierwotnym opiekunem dzieci z układu ryzyka, co finalnie dotyczy poruszania się w świecie na podstawie wytwarzanych o nim znaczeń.

ucznia w szkole. Dziecko, zwłaszcza po przekroczeniu progu edukacyjnego, kiedy staje się uczniem czwartej klasy podkreśla, konieczność uczenia się „kultury szkoły” i „kultury nauczycieli” ze względu na zmiany zachodzące w zasadach czy wzorcach postępowania. Przede wszystkim dziecięca wiedza odnosi się do zachowań, które należy powstrzymywać, wygaszać lub aktywnie prezentować w określonych sytuacjach oraz miejscach (poznawanie i uczenie się kultury szkoły).

Narratorzy, mówiąc o szkole postrzegają ją w aspekcie: *ustalonego rytmu dnia, właściwego zachowania, (nie)dostępności przestrzeni szkolnych, odpowiedniego (uczniowskiego) stroju, narzędzi nadzoru i kontroli, logiki dyżuru, procedury „instrukcja – obserwacja – weryfikacja”, katalogu minusowych punktów, ograniczeń (dostępu do) wartości, u(nie)atrakcyjniania zajęć, otrzymywania uwag, rozmowy i/lub wezwania rodziców do szkoły, wizyty/rozmowy z pedagogiem i dyrektorem, pismem do sądu, nagrodami w postaci wycieczek/wyjść i przywilejów wynikających z etapu kształcenia*. Rozbudowany katalog kulturowych wzorców postępowania narzuconych przez dominującą totalną kulturę szkoły tworzy określony porządek społeczny, który nie akcentuje i nie akceptuje różnicy, poddając dziecko stopniowym procesom socjalizacji wtórnej, następnie enkulturacyjnym, kiedy to uczeń internalizuje elementy kultury instytucji (Matsumato i Juang, 2007, s. 171). Uczeń nie posiada możliwości wyboru, a przyjęcie własnego stanowiska w obliczu narzuconej kultury staje się kluczowe dla jego przyszłego funkcjonowania w szkole i zajęcia określonego miejsca (pozycji) w strukturze. „W procesie enkulturacji jednostka uczy się nie tylko tego, jak należy się zachować, ale również jak powinno się rozumieć (interpretować) zachowania innych. Wiąże się to z doświadczeniem silnych reakcji emocjonalnych (które są wynikiem tego, że człowiek uwikłany został w kontinuum akceptacja – odrzucenie) związanych z formułowaniem sądów moralnych, którym poddaje się zachowania drugiego człowieka, ale i którym on sam jest poddawany (w kategoriach dobry – zły, właściwy – niewłaściwy)” (Koźyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 59). Wiedza, którą dziecko zdobywa o kulturze szkoły w ramach procesów enkulturacyjnych, kształtuje jego sposób poruszania się w szkole w relacji do jego „habitusu”, a także postrzeganie pozostałych osób przez pryzmat narzuconych „kulturowych soczewek” instytucji. Narratorzy nie partycypują, nie zostają zaproszeni do współtworzenia kultury szkoły, pozostają nierzadko ich biernymi odbiorcami. Kultura szkoły jest wroga dla dziecka, akcentuje jego negatywne skłonności i naturę, które należy ujarzmić za pomocą instrumentalnego warunkowania. Charakterystyczne jest odosobnienie

i zdystansowanie wobec obcości kulturowej, w tym kultury ucznia, które tworzą niejawnie funkcjonujące przekonania na temat wizji dziecka.

Dziecięce narracje pozwoliły również odpowiedzieć na pytanie: *Jakie miejsce (pozycję) zajmują dzieci z układu ryzyka w szkole?* w nawiązaniu do założeń totalnej kultury szkoły o pożądanym wzorcu ucznia, który jest posłuszny oraz kulturalny. Dzieci, na podstawie swoich „habitusów” (nie) starają się realizować kulturowych norm, doświadczając „zaproszenia” do podtrzymywania porządku społecznego (uczniowie jako (współ)kontrolerzy). (Nie)dostosowanie się do obowiązującej kultury totalnej łączy się z podziałem uczniów na trzy grupy: „uczniów grzecznych”, „uczniów niegrzecznych” oraz „uczniów przemocowych/agresywnych”, charakteryzujące się odmienną aktywnością, zajmowanym miejscem (pozycją) w kulturze szkoły oraz zaburzonymi relacjami względem siebie. „Uczniowie grzeczni” starają się uczyć kultury i przyswajać (enkulturacja wtórna) jej kulturowe normy, zasady, wzorce postępowania, dbają o odtwarzanie kultury szkoły, jednak często są narażeni na zachowanie „niegrzecznych” i „przemocowych/agresywnych” dzieci, które wyrządzają im emocjonalne oraz fizyczne krzywdy. Niemożność zahamowania aktywności tych dwóch grup w trakcie lekcji dotyczy też działalności odwetowej nauczyciela, przywracającej władzę, skierowaną właśnie wobec uczniów „grzecznych” jako tych, którzy wykonają posłusznie polecenia kadry pedagogicznej. „Uczniowie niegrzeczni”, zakłócając przebieg lekcji, stają się ze względu na niedopasowanie do kultury totalnej szkoły wykluczani przez „uczniów grzecznych” (m. in. odbierają im status „grzecznej klasy”). Dążą więc do kompensacji bycia marginalizowanymi przez tworzenie „subkultur”. Podobnie w relacji do przejawiania zachowań przemocowych, agresywnych, które charakteryzują trzecią grupę uczniów, nie dochodzi do nawiązania więzi społecznych i uczestnictwa w kulturze szkoły ze względu na „brak” odpowiedniego „habitusu” (czy też narzędzi kulturowych) (por. Berry, 2003, ss. 365-371). Rozwiązaniem na „bycie w świecie”, „bycie w kulturze szkoły” wydaje się być stworzenie własnej subkultury siły. Zauważam, iż ukryty przekaz dotyczący dzieci odnosi się do tworzenia dystansu, opartego na relacji władzy, braku zaufania oraz konieczności przyjęcia wzorca postępowania związanego z byciem grzecznym (podporządkowanym) oraz kulturalnym. Koncentrowanie się na behawioralnym aspekcie funkcjonowania dziecka oraz na asymetryczności relacji nawiązuje do negocjowania (niedostrzegania?) jego kultury i zaakcentowania pewnych „braków”, które wymagają „naprawienia” przez zdominowaną społecznie, kulturowo wiedzę, umiejętności, kompetencje (por. Szczepska-Pustkowska, 2014, s. 191). W kulturze totalnej szkoły uczeń traktowany jest jako „produkt i projekt”, analogicznie

do założeń o adultystycznej wizji dziecka, opowiadającej się za autorytetem i władzą dorosłych oraz decyzjach o kierunkach socjalizacji (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 70).

Kultura szkoły jest kategorią zawiłą i trudną wobec jednoznacznego opisu, ponieważ „Nie jest bowiem wyłącznie wyjaśnieniem sposobu funkcjonowania szkoły ani sumą różnorodnych praktyk pedagogicznych, nie jest też ich prostą wypadkową” (Nowosad, 2019b, s. 88). Doświadczenie szkoły w percepcji dzieci z układu ryzyka zawarte w ich narracjach wskazuje na etnograficzne (roz)poznanie i (z)rozumienie zachodzących procesów dokonywania reprodukcji społecznych oraz formatowania tożsamości dziecka-ucznia. Z jednej strony szkoła jawi się jako miejsce, dzięki któremu dziecko może doświadczać szans i okazji do rozwoju oraz budowania bezpieczeństwa ontologicznego, co zdaje się wykorzystywać na podstawie posiadanych predyspozycji („habitusu”). Z drugiej strony, wraz z funkcjonowaniem totalnej kultury, instytucja edukacyjna jest środowiskiem wzmacniających nieufność i proces selekcji, finalnie prowadzący do reprodukcji kulturowej. Spolaryzowane wizje szkoły korespondują z odmiennymi celami, które reprezentują poszczególni jej uczestnicy. Wynikają one z ich kulturowych tradycji, orientacji, potrzeb, itp. i traktują o istnieniu konfliktu: dzieci chcą ekspresyjnie tworzyć – jako autonomiczne podmioty – własną tożsamość, kulturę; szkoła natomiast posiada unifikacyjną wizję dziecka – jako „produktu i projektu” (Szczepska-Pustkowska, 2011, ss. 68-71; 83-95).

Rozdział 6. Nauczyciele w percepcji dzieci z układu ryzyka – analiza i interpretacja materiału badawczego

*Bądź sobą – szukaj własnej drogi.
Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać.
Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny,
zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków.
Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać,
wychować i wykształcić przede wszystkim.*
(Korczak, 2013, s. 20)⁹⁹

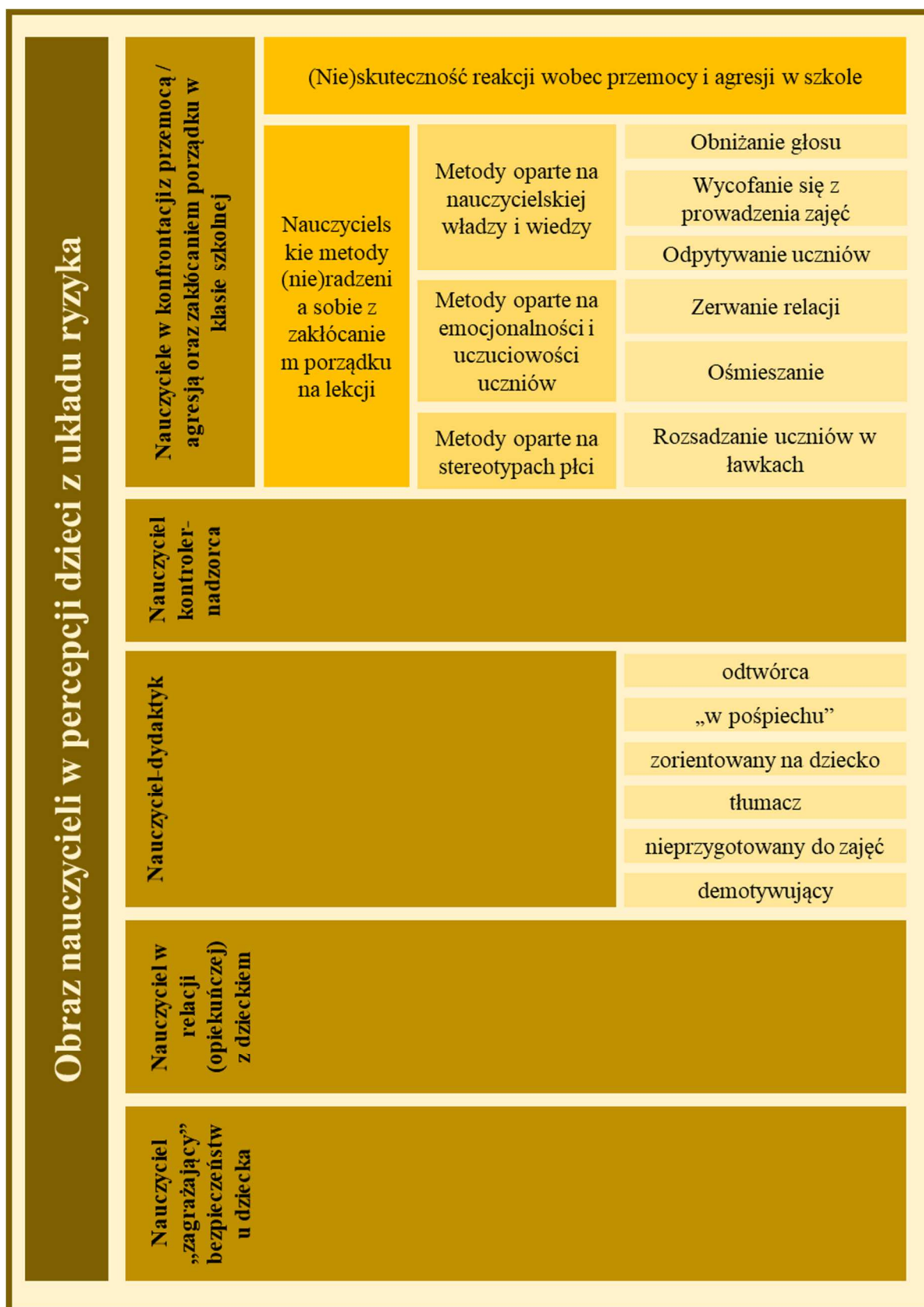
Pojawiające się w dziecięcych narracjach wątki związane z kadrami pedagogicznymi postanowiłam zaprezentować w postaci wyłonionych kategorii (wątków tematycznych wyższego rzędu) wykorzystanych w analizie oraz interpretacji zgromadzonego materiału. Odpowiedzi na postawione pytania, związane z dziecięcym spostrzeganiem nauczycieli, umożliwiają wskazanie na nauczycielskie role odnoszące się do: (nie)radzenia sobie z przemocą i agresją w szkole oraz zakłócaniem przez uczniów lekcji, a także do kontrolowania i nadzorowania uczniów, organizowania procesu uczenia się oraz relacji nawiązywanych z dziećmi. Nauczycielskie role, którym dzieci przypisują własne znaczenia, łączą się z kompetencjami zawodowymi nauczycieli, umiejscowionymi w opisywanych kulturach szkoły, wskazując bardziej lub mniej świadomie na te, które są dla nich istotne.

Zaproponowana prezentacja narracyjnych obrazów jest podjęciem próby rozpoznania wielowymiarowości dziecięcych doświadczeń w wyniku nieustannie konstruowanej wiedzy na temat nauczycieli. Wątki tematyczne zawarte w rozdziale prezentuję na rys. 6. Rozdział zawiera pięć podrozdziałów, w których opisuję obrazy nauczycieli pojawiające się w dziecięcych narracjach. Spostrzeganie nauczycieli przez pryzmat konfrontacji z przemocą/agresją oraz zakłócaniem porządku w klasie szkolnej wiąże się z przedstawieniem dwóch zagadnień: (nie)skuteczności reakcji wobec przemocy i agresji w szkole oraz nauczycielskich metod (nie)radzenia sobie z zakłócaniem porządku na lekcji, które szczegółowo rozwijam na podstawie wyodrębnionych kategorii (*metody oparte na*

⁹⁹ Korczak, J. (2013). *Jak kochać dziecko*, źródło: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/jak_kochac_dziecko_internat.pdf; [dostęp: 17.04.2021]

nauczycielskiej władzy i wiedzy, metody oparte na emocjonalności i uczuciowości uczniów, metody oparte na stereotypach płci). Następnie przybliżam wątki związane z nauczycielem kontrolerem – nadzorcą, nauczycielem – dydaktykiem, opisywanym przez różne role dydaktyka: odtwórcy, „w pośpiechu”, „zorientowanego na dziecko”, tłumacza, nieprzygotowanego do zajęć, demotywowującego. W kolejnych podrozdziałach koncentruję się także na przedstawieniu nauczyciela: w relacji (opiekuńczej) z dzieckiem oraz „zagrożącemu” bezpieczeństwu ucznia.

Rys. 6. Układ wątków tematycznych prezentowanych w rozdziale 6



Źródło: opracowanie własne

6.1. Nauczyciele w konfrontacji z przemocą/agresją oraz zakłócaniem porządku w klasie szkolnej

W dysertacji istotne jest znalezienie odpowiedzi na pytanie *jaki jest obraz nauczycieli w percepcji dzieci z układu ryzyka?* Nauczyciele pełnią wiele funkcji i ról w kształtowaniu rozwoju młodego człowieka w przekazywaniu wiedzy, norm, poglądów i wartości. Umiejętność budowania, podtrzymania i wzmacniania relacji z uczniami to kwintesencja ich kompetencji zawodowych. Wykorzystanie psychokulturowej koncepcji edukacji jako jednej z ram teoretycznych pracy pozwala nie tylko na rozpoznanie założeń na temat dziecka, którymi posługuje się nauczyciel (Bruner, 2006, s. 74, 78), ale również umożliwia zobrazowanie jego zachowań, kompetencji i przekonań, budujących m. in. tożsamość zawodową (Korthagen, 2004). Nauczyciel, w psychokulturowym rozumieniu to osoba, która wspomaga dziecko w doświadczaniu, rozumieniu i wyjaśnianiu otaczającego go świata za pomocą narracji, dzięki której dochodzi do rozwijania świadomości oraz refleksyjności (Bruner, 2006, s. 10, 74). Proces ten zachodzi w wyniku odstąpienia od tradycyjnego, jednostronnego przekazu treści i przyjęcia „metody naukowego poznania” (Filipiak, 2008, s. 26). W takich okolicznościach dochodzi do pogłębienia przez nauczyciela relacji dziecka ze światem, charakteru jego poznawania oraz odkrywania rządzących nim praw. Jednocześnie rola nauczyciela sprowadza się do aktywnego obserwatora, rozmówcy i słuchacza, który monitoruje refleksyjność uczniów związaną z przyswojeniem metody i tworzeniem pytań i rozwiązań (2008, s. 27).

Jedne z kategorii opisu dziecięcej percepcji nauczycieli odnosiły się do ich roli konfrontowania się z sytuacjami przemocy/agresji oraz zakłócania porządku w klasie szkolnej. Wstępowanie zachowań przemocowych/agresywnych w przestrzeniach szkoły oraz interakcje z dziećmi zaburzającymi tok lekcji były obecne we wszystkich narracjach, stanowiąc większą część wypowiedzi narratorów, co świadczyć może o powszechności oraz natężeniu zjawiska. W literaturze podejmującej temat przemocy i agresji w szkole (por. Dudzikowa, 1996; Kulesza, 2008; Surzykiewicz, 2007), a także dyscypliny (por. Lemańska-Lewandowska, 2013) odnajdujemy zazwyczaj listy kategorii precyzujących dane zachowania i propozycje rozwiązań dla praktyki, przy marginalnym podejmowaniu zagadnień związanych ze sposobami (strategiami) (nie)radzenia sobie nauczycieli z powyższymi zjawiskami.

Zgromadzone wywiady pozwoliły na analizę i interpretację sposobów konfrontowania się nauczycieli z przemocą i agresją oraz zaburzeniem porządku lekcji w aspekcie prezentowania przez nich dwóch kategorii zachowań: (nie)skutecznych reakcji i ich braku.

Wspólne umieszczenie w podrozdziale pozornie odmiennych wątków (przemoc/agresja oraz dyscyplina) wydaje się odzwierciedlać związki (różnice) pomiędzy dziecięcymi a nauczycielskimi wartościami.

6.1.1. (Nie)skuteczność reakcji wobec przemocy i agresji w szkole

Jedną z kategorii związanych z postrzeganiem nauczycieli przez dzieci z układu ryzyka są sposoby reagowania kadry pedagogicznej na doświadczanie przez uczniów przemocy i agresji. Podejmowane aktywności przez nauczycieli najczęściej są odpowiedzią na interwencje uczniów – ofiar i wiążą się z niską skutecznością w obliczu powtarzalności problemów. W narracjach dzieci odnosiły się do prezentowania reakcji wychowawców oraz pedagoga szkolnego na przemoc oraz agresję. Analiza i interpretacja zawierają opis (nie)skutecznych reakcji wobec obecnego zjawiska w szkole, a także sposoby radzenia sobie dzieci w sytuacjach zachwiania poczucia bezpieczeństwa.

Poniższy fragment wskazuje na podejmowanie działań przez wychowawczynię chłopca [D2], która realizuje strategię „mieć dużo na głowie”. W konfrontacji z przemocą/agresją doświadczaną przez jej uczniów stosuje wiele odmiennych komunikatów: *interpretowanie zachowania „sprawcy”, moralizowanie, rozmowę z „dziećmi-ofiarami”, przenoszenie odpowiedzialność na klasę, upomnienie oraz nie wpisywanie minusowych punktów za bójki:*

[D2]: (...) *On mnie zaczepia i innych. To tak najbardziej zaczepia 3 uczniów. Mnie, moich kolegów: F. i M. Po prostu, po prostu pani powiedziała, że on szuka zaczepek. Na przykład jak on się bije, czyli jak on zaczepia, on mnie zaczepia, no to on wie, jak ja się wkurzę, to się będziemy bić i obydwójce nie będziemy zdawali (...).*

Wychowawczynie, konfrontując się z przemocą i agresją narzuca własną interpretację zachowań chłopca sprawiającego trudności wychowawcze, sprowadzającą się do ukrytego przekazu zawierającego usprawiedliwienie jego postępowania. W kolejnym fragmencie narrator przedstawia sytuację, kiedy to uczeń pokazuje mu obraźliwy gest. Dziecko informuje o zajściu swoją wychowawczynię, która moralizuje prowokującego ucznia:

[D2]: (...) *pod oczy środkowe palce pokazywał, ja to zgłosiłem pani, a pani mu powiedziała czy było mu tak miło, gdyby mu ktoś też tak pokazał, żebyśmy mu tak pokazywali. Gadała mu przy mnie, a potem se poszła. To pani z religii ona ma wszystko na głowie.*

Wychowawczynie zaprasza chłopca „pokazującego środkowy palec” do wejścia w rolę krzywdzonej osoby i empatyzowania, nie czekając na odpowiedź oraz reakcję żadnego z uczestników zajścia. To niewystarczające dla narratora działania, który próbuje wyjaśnić

(niedostateczną) reakcję nauczycielki licznymi obowiązkami („ma dużo na głowie”). Finalnie, wychowawczynie rozmawia z klasą na temat trudnego ucznia, zachęcając do nieukrywania treści rozmowy przed „sprawcą”:

[D2]: *Na niego nic nie działa; ze wszystkimi rozmawiała, bo tego, to było na godzinie wychowawczej, jak O. nie było, bo był chory, to mówiła, że to czy O. jest kulturalny czy nie? Kogo zaczepiał w tym miesiącu czy nie? I dużo się osób na niego poskarżyło. A pani tylko, go upomniała, nie dała mu punktów ujemnych ani nic. Nie to, że go obrażaliśmy, tylko mówiliśmy prawdę (...) Wczoraj tylko pani powiedziała, żeby nie ukrywać tego, że rozmawialiśmy o O. i to wszystko (...) No i to jest w tym najgorsze, że pani nic nie daje [za bójki-uzupeł. KKP], żadnych punktów ujemnych ani nic. Tylko za mundurki [ich brak-uzupeł. KKP]¹⁰⁰.*

Otrzymanie upomnienia przez przemocowego/agresywnego chłopca jest dla narratora niezadowolające wobec ilości skarg uczniów (trudnych doświadczeń), a także może rodzić w nim poczucie winy w obliczu konieczności ujawnienia treści rozmowy. Wychowawczynie w konfrontacji z narratorem oraz klasą stosuje sprzeczne komunikaty dotyczące niejednoznacznego podejścia do przemocy/agresji: z jednej strony, interweniuje na apel dziecka o pomoc w sytuacji bycia ofiarą przemocy/agresji, z drugiej strony, swoją niezaangażowaną postawą w rozwiązanie sytuacji, informowania wprost o niestosowaniu punktów ujemnych za bójki, świadczy o niezainteresowaniu problemem. Zdaje się, że nauczycielka wywołuje pewien chaos, który można porównać do koncepcji „podwójnego wiązania” i paradoksalnej komunikacji. Występuje ono m. in. w momencie, kiedy to, jeden z rozmówców (zwykle o pozycji dominującej) wydaje polecenie lub przekazuje informacje istotne dla drugiego rozmówcy w formie dwóch sprzecznych lub niespójnych ze sobą wiadomości. Nakaz sprzeczny, który jednostka musi wykonać wskutek prowadzonej rozmowy jest pewnego rodzaju przymusem, ponieważ wydaje się, że nie ma wyboru: decyduje o tym jej stan emocjonalny (poczucie winy, lęk, strach przed agresorem, itp.) lub okoliczności życiowe (ubezwłasnowolnienie, uwięzienie, przebywanie w instytucji pomocowej, itp.) (Bateson, 1972, ss. 271-279). W powyższej sytuacji wydaje się, że nauczycielka swoją postawą może komunikować o zaangażowaniu się w sprawy dziecka czy też uczniów: podejmuje interwencje

¹⁰⁰ Fragmenty zostały również wykorzystane w podrozdziale pt. *Szkoła jako „rynek wyróżnień”. Indywidualna perspektywa roli szkoły jako „szansy i okazji” w życiu dziecka?*

wobec przemocy/agresji (tłumaczenie, moralizowanie, upominanie, itp.). Jednak za sprawą stosowanych przez nią (nieefektywnych) działań, wzmocnionych przez komunikat o większej ważności mundurków niż bójek, wskazuje na działania pozorowane wobec przemocy/agresji. Wywołuje to u narratora zaakceptowanie takiego stanu rzeczy („pani ma wszystko na głowie”) i konieczność przyjęcia na siebie konfrontowania się z zachowaniami przemocowymi/agresywnymi: *No i tak to jest, że musimy [się bronić – uzupeł. K. KP], a my dostajemy kary.*

Chłopiec, dalej wspomina o sposobie rozdzielenia od siebie bijących uczniów w szkole przez umieszczenie w innych klasach, który okazuje się skuteczny w wyniku zapewnienia chwilowej ochrony. Nie wygasza jednak problemu przemocy/agresji: (...) *nas teraz rozdzielili. Bo ja od 1-3 byłem niegrzeczny, a teraz w 4 jestem już grzeczniejszy, bo gdybym chodził z moim kolegą D. i K., to już wszyscy bylibyśmy pobici.*

Kolejnym sposobem zmagania się wychowawcy z trudną sytuacją stanowi ostrzeżenie „sprawcy”. Proponowana kara – minusowe punkty, ma potencjalnie zniechęcić/odstraszyć ucznia od podejmowania zachowań przemocowych/agresywnych:

[D4]: *Wychowawca powiedział, że jak jeszcze raz będzie taka akcja, że np. będzie mnie zaczepiał, to W. dostaje jakieś tam punkty minusowe (...) Powiedział nam pan S. już nie pamiętam o czym nam mówił i powiedział, żebym ja i W. został w tej szatni na chwilę i wytłumaczył W., że na przykład, że jak mnie będzie bił, albo zaczepiał, to będzie miał minus 15 punktów albo minus 50 (...).*

Nauczyciel koncentruje się na behawioralnym aspekcie działania, „wartościując”, które zachowanie może być bardziej „niekorzystne” dla „sprawcy”.

Dalsze wypowiedzi narratora wskazują, iż „znęcający się uczeń”¹⁰¹ jest w szkole „bezkarny”: metody radzenia sobie innych nauczycieli z trudnym chłopcem są równie nieskuteczne:

[K. KP]: *A tak się zastanawiam, czy jakiś inny nauczyciel miałby pomysł na W.?*

[D4]: *Mh...raczej nie, bo już większości nauczycielom mówiłem, że W. mnie zaczepia. Nawet taka płynna rozmowa z jego rodzicami, z jego mamą [nie działa – uzupeł. K. KP]. Mówił w szkole raz, że mi dokopie, że to zgłaszam, właśnie nauczycielom, i że jestem kapusiem niby*

¹⁰¹ Nazwa odnosi się do zastosowanej kategorii wyodrębnionej w wyniku kodowania.

i że mi wkopie za to, ale postawiłem się; No, nauczyciele nieraz mu mówią, stawiają uwagi do zeszytu, ale to zazwyczaj na niego nie działa.

Zwrócenie się o pomoc chłopca do nauczycieli zwiększa agresywność „znęcającego się ucznia”. Nieefektywność sposobów radzenia sobie kadry pedagogicznej z trudnymi zachowaniami wiąże się z koniecznością podjęcia przez narratora własnych działań, odnoszących się do użycia siły fizycznej czy też stałego zgłaszania problemu dorosłym:

[D4]: *Nie raz mu już wkołem tak porządnie i to do niego to nie dociera. Nie raz już też dostał od innych, po mordzie i ode mnie już też dostał kilka razy i do niego to nie dociera (...); Ale ja się im umiem postawić. No w sensie, że na przykład staną [oni – znęcający się uczniowie – uzupeł. K. KP] w obronie swojej lub swego znajomego. To zazwyczaj wracam z drugim kolegą, to zazwyczaj też mnie bronią, zazwyczaj D. zmuszać tego W., żeby mnie bił bardziej (...);*

Mówiłem o tym wychowawcy i mojej mamie mówiłem jeszcze. I dzisiaj moja mama mówiła wychowawcy o tym, że W. mnie zaczepia.

We fragmentach narracji zauważam obciążenie trudną sytuacją chłopca, który z roli „ofiary” przechodzi do roli „agresora”, jego język i zachowanie stają się coraz bardziej brutalne. Stosowanie siły fizycznej okazuje się także nieskuteczną metodą wygaszenia przemocy, ale daje chwilową możliwość aktywnego obronienia. Bezradność, nieskuteczność działań podejmowanych przez dorosłych może wyzwalać i wzmagać posługiwanie się przez narratora destrukcyjnymi wzorcami postępowania. Wydaje się, że nauczyciel, szkoła (nie)świadomie socjalizują dzieci do przemocy/agresji, nie potrafiąc wskazać i zrozumieć uczniom motywów podejmowanych przez nich aktywności. Tym samym, utrwalają wzorzec zachowania oparty na kulturze siły i reprodukcję kulturową (Jacyno, 1997, ss. 113-114; Kwieciński, 2005, s. 45).

Występowanie agresji informuje o braku współpracy w instytucji (Wulbert, 1965, s. 6, 9), przemoc zaś nieradko nawiązuje do dużego natężenia emocjonalnego i lęku powstającego na linii dominacja – uległość (Collins, 2008, s. 19). Oczywiście, wymienione wskaźniki występują też równocześnie, stanowiąc o przyjętych perspektywach teoretycznych.

Z sytuacją prezentowania skrajnie odmiennych stanowisk wobec reagowania na przemoc/agresję, spotykam się w narracji dziewczynki, która opisuje interwencje pedagoga szkolnego, dyrektorki oraz wychowawczynie. Pedagog szkolny należy do osób, którym dziecko ufa, ponieważ to pani zaangażowana w rozwiązanie, wygaszenie czy też obniżenie zachowań krzywdzących zarówno uczniów, jak i samego „sprawcy”:

[D3]: *A. z 4 d, on ciągle nam kopie szafki i przezywa, popycha czy przyszcypie i poszliśmy do pani pedagog i pani pedagog powiedziała, żebyśmy powiedziec to rodzicom i rodzice mają zadzwonić na policję (...) szliśmy z tym do pani pedagog, bo ona jedyna nam wierzyła. Bo ona widzi, pani widzi na zajęciach jak on popychał (...) pani pedagog gadała dużo razy z A., ale A. robi wszystko to samo (...) Jedynie tylko pani pedagog nam wierzy i ona z nim codziennie rozmawia i on chodzi na zajęcia też. No i on chodzi na zajęcia codziennie i powiedziała, żeby nie przezywał i w ogóle. No a on pani nie słucha.*

Pedagog szkolny apeluje do dzieci, aby poszukały pomocy poza szkołą, zgłaszając te okoliczności rodzicom, którzy w efekcie mają poinformować o zdarzeniach przemocowych/agresywnych policję. Z jeden strony, pojawia się wiadomość o skali problemu, z którym pedagog czuje się bezradny, z drugiej zaś dziewczynka wspomina o jej zaangażowaniu i rozmowach z dziećmi oraz uczniem, który zachowuje się destrukcyjnie. Pojawiają się pytania o sposoby radzenia sobie z chłopcem przez innych nauczycieli, a także o osamotnieniu w działaniach zapewniających poczucie bezpieczeństwa. Kadra pedagogiczna, na podstawie wywiadu, kieruje do uczniów komunikat związany z zaniechaniem działań i przyzwyczajaniem się do uwzględnienia w szkole zjawisk przemocowych/agresywnych: (...) *bo wszyscy powiedzieli [nauczyciele – uzupeł. K. KP], żebyśmy dali spokój, a myśmy, nas popychał, przezywał (...).* Brak jednoznacznej reakcji, wyznaczającej też granice akceptowanego zachowania oraz nazwania problemu może przyczyniać się do jego eskalacji. W rozmowie narratorka odnosi się do bagatelizowania przemocy i agresji przez dyrektorę szkoły oraz bierności wychowawczyni, którą uczniowie nie angażują w pomoc:

[D3]: (...) *ale, my to tak powiedzieliśmy pani naszej wychowawczyni [o powiadomieniu policji przez rodziców – uzupeł. K. KP], na wuefie i potem w tym momencie przyszła pani dyrektor no i powiedziała, że mamy nie przesadzać z tą policją. To potem poszliśmy znów do pani pedagog i pani pedagog znów powiedziała, że mamy po prostu powiedziec to rodzicom i niech rodzice ustalają sobie sami. Ja powiedziałam to mamie! (...);*

(...) bo naprawdę ten A. nawet przy pani dyrektor, mnie popychał. Powiedziałam to komuś i po prostu, nie wiem, chyba będzie usunięty ze szkoły (...) I pani dyrektor w ogóle nie zwróciła na to uwagi, że mnie popchnął, bo ona rozmawiała wtedy z panią wicedyrektor. I chyba była mocno zajęta, bo potem wzięła kurtkę i wyszła ze szkoły, bo może poszła ważną sprawę załatwić.

Zastanawiające jest nagłe pojawienie się pani dyrektor w sytuacji, kiedy dzieci powiadamiają wychowawczynię o zaproponowanym rozwiązaniu przez pedagoga szkolnego:

czy było to przypadkowe przyjscie na zajęcia z wychowania fizycznego czy też została poinformowana przez wychowawczynię klasy? Przemoc i agresja wydają się być tematem tabu w szkolnej kulturze, co może korespondować z zaprzeczaniem czy też bagatelizowaniem problemu, przyczyniając się do jego eskalacji. Język „przemocy”, który dotyczy nauczycielskiej ciszy, braku reakcji, wskazuje na właściwe dla danej kultury szkoły dyskursy (Gmerek, 2014, ss. 168-169), jak na nierozwinięcie nauczycielskich kompetencji wychowawczych (por. Surzykiewicz, 2000, s. 52). Poruszanie się narratorki pomiędzy spolaryzowanymi reakcjami: szukanie pomocy z zewnątrz – zaprzeczenie problemowi, powoduje, że dziewczynka wraz z pozostałymi dziećmi wytwarza nowe rozwiązania na radzenie sobie z przemocowym/agresywnym traktowaniem. Bezradność kadry pedagogicznej uruchamia w dziewczynce konieczność samodzielnych działań: (...) *Musimy powiedzieć, po prostu, zrobić se to sami, po prostu ja mam świadków więc on, będzie już nie taki mądry jak był. Bo jak wszyscy mówili, żeby nie przezywał, to jak będzie płakał to ma nas posłuchać, a nie innych kolegów ze starszych klas (...).*

Narratorka rozwija osobiste strategie, do których należą:

- aktywna (fizyczna) obrona:

[D3]: *Nawet jak A. mnie popchnie i na przykład popchnie na szafki, a ja przeczuwam ból, to wstaje i ich obronie* [osoby z klasy – uzupeł. K. KP], *bo ja naprawdę nie mogę tego słuchać.*

- moralizowanie, pouczanie koleżanek wobec ich uczuć do przemocowego/agresywnego chłopca:

[D3]: *A dziewczyny niektóre, z 4d się w nim zakochały i ja tego nie mogę, nawet chce im to wybić z głowy;*

- oraz ostrzeżenie przed poinformowaniem mamy i innych rodziców i szukaniem wsparcia (kogoś):

[D3]: *Ja mu powiedziałam, chyba ze sto razy, jak jeszcze raz przezwie moja klasę to powiem mamie i innym rodzicom, żeby powiedzieli to komuś, bo mi to przykro jak na przykład przezywa od brzydkich słów mojej klasy (...).*

Dziewczynka bierze na siebie odpowiedzialność za chronienie siebie i klasy. Jej działania kontrastują z nauczycielską biernością i sprowadzają się do pokazania dorosłym rzeczywistego problemu, z którymi konfrontują się dzieci. Identyfikuję, kolejny raz

w wywiadzie, kwestię wzajemnego zaufania. W wytarzanych przez dziecko znaczeniach brak działania kadry nauczycielskiej wiąże się z nieufnością zawartą w dziecięcych komunikatach: [D3]: (...) *no i one [przyjaciółki narratorki – uzupeł. K. KP] idą z tym, no nie wiem, ale potem biorą telefon i nagrywają wszystko co on mówi. Dają to rodzicom i rodzice wysłuchają i no nie wiem może to powiedzą i przyjdą z tym nagraniem do pani dyrektor i no coś z tym zrobi, bo mnie naprawdę już to denerwuje.*

Nagrywanie aktywności przemocowych/agresywnych chłopca wydaje się potwierdzić dziecięcą wiarygodność, a także wskazuje, iż dopiero rodzice, nie dzieci, mogą być równorzędnymi partnerami kadry pedagogicznej. Zauważam, iż wzięcie odpowiedzialności uczniów za zjawiska przemocowe/agresywne w szkole stanowią analogię do procesów parentyfikacji (Schier, 2014, ss. 31-35). Narratorka, praktykując różne strategie zapewnienia bezpieczeństwa sobie i innym uczniom, przejęła zadania oraz kompetencje dorosłych (nauczycieli), którzy cechują się bezradnością (2014, s. 33).

Prezentowane przez kadrę pedagogiczną (nie)skuteczne działania wobec zachowań przemocowych/agresywnych zdają się uruchamiać uczniów w kontekście zatroszczenia się o bezpieczeństwo własne oraz innych dzieci. Bezradność dorosłych sprawia, iż narratorzy biorą na siebie zadania emocjonalnie ich przeciążające i nieadekwatne do ich rozwoju psychospołecznego. Ponadto, aktywność kadry pedagogicznej, doprowadza do podtrzymania czy też wzmożenia aktów przemocy i agresji, co może przyczyniać się do tworzenia znaczeń o powszechności kultury siły oraz radzenia sobie z nią w sposób fizyczny. Nauczyciele w podejmowanych działaniach powielają wielokrotnie bezskuteczne sankcje, koncentrując się na zachowaniu i interwencyjnej reakcji. Nieefektywność interwencji nie przynosi refleksji wobec ewentualnej zmiany zastosowanych środków czy też rozszerzenia poznania ucznia o emocjonalne, kulturowe, poznawcze wymiary. Wydaje się, że totalna kultura szkoły nie daje uczniom i nauczycielom wyboru: nie można z niej „uciec”, należy się „dopasować”, nierzadko czyniąc to w oparciu o ewolucję moralną (Goffman, 2011, s. 24). J. S. Bruner zwraca uwagę na konieczność stwarzania wiedzy za pośrednictwem narracji w sytuacjach, kiedy to „nikt nie zna odpowiedzi”. Możliwość wspólnego poszukiwania rozwiązań, a przede wszystkim dyskusja na temat problemu, pozwala na odkrywanie sposobów myślenia drugiego człowieka (2006, ss. 81, 128-129). Niejednokrotnie, w narracjach, zabrakło jednoznacznego nazwania przez kadrę pedagogiczną występujących w szkole zjawisk przemocy i agresji, a także dostrzeżenia potencjału kształtowania umiejętności interpretacji destrukcyjnych działań uczniów, (auto)refleksji (2006, ss. 128-129). Już samo zachęcenie do dyskusji nad problemem pozwala

dostrzec wspólny interes dzieci i młodzieży, jak było to w przypadku zorganizowania apelu wskutek doświadczanej krzywdy przez dziecko romskie (*mieliśmy ostatnio o tym temat na auli. (...) i mieliśmy na auli, że rasizm jest zły, że każdy człowiek jest człowiekiem i, że tego się nie zmieni, że nie powinno się tak traktować* [D8]), przeciwdziałając sytuacjom zagrożenia, wyobcowania, bezradności i budowania destrukcyjnych „habitusów”.

6.1.2. Nauczycielskie metody (nie)radzenia sobie z zakłócaniem porządku na lekcji

Dziecięce narracje zawierają spostrzeżenie nauczycieli wobec stosowanych metod związanych z zakłócaniem porządku na lekcji przez „niegrzecznych uczniów”. Przez metodę rozumiem, za Bogusławą D. Gołębnik, w przeciwieństwie do strategii, która implikuje konieczność refleksyjnego myślenia nad podjętą aktywnością, pewne techniczne skoncentrowanie się na działaniach, które odnoszą się do odpowiedzi na pytanie „jak postępować” (2003, s. 172). Dzięki psychokulturowej koncepcji dziecięcej percepcji zauważam, że nauczycielskie działania, które wywołują u dzieci negatywne emocje, wskazują na pewne „kulturowe i psychologiczne zamknięcie się” na relacje z dzieckiem.

Dziecięce narracje wskazują na „podstawy”, które wykorzystuje kadra pedagogiczna w celu konstruowania metod przywracających porządek na lekcji:

- nauczycielska władza i wiedza (*metoda: obniżania głosu; wycofania się z prowadzenia zajęć; odpytywania uczniów*), koncentrujące się na doświadczaniu przez uczniów „nie zastępowalności” nauczyciela w transmisji wiedzy;
- emocjonalność i uczuciowość ucznia (*metoda: zerwania relacji; ośmieszania*), doprowadzające do przeżywania negatywnych stanów emocjonalnych, takich jak lęk, wstyd;
- stereotypy płci (*metoda „rozsadzania uczniów” w ławkach*), pogłębiające różnice pomiędzy dziewczynkami i chłopcami wobec (nie)grzecznego zachowania.

Do zakłócenia przebiegu zajęć dochodzi zazwyczaj przez „niegrzecznych uczniów”, którzy krzyczą podczas lekcji, nie wykonują poleceń nauczyciela, przeszkadzają innym dzieciom w uczeniu się. Zastosowane przez nauczycieli metody odnoszą się do generowania przemocy: zarówno jawnej i symbolicznej.

Metoda obniżania głosu

Wśród dwóch dziecięcych narracji u nauczycieli, którzy nie radzą sobie z hałasem lub dążą do prowadzenia zajęć w całkowitej ciszy, pojawia się metoda obniżania głosu polegająca

na przekazywaniu informacji ściszym tonem. U jednej z narratorek [D1] budzi to złość, ponieważ podjęte działania przez nauczyciela matematyki w efekcie przyczyniają się do niemożności stworzenia przez nią notatki:

[D1]: *I potem właśnie mnie też wkurza, jak pan dyktuje z zeszytu i jak ktoś jest niegrzeczny, to pan zaczyna po cichu mówić i ja nic nie słyszałam z tej notatki. I mówi tak, jak teraz ja: taaaataaa* [narratorka naśladuje nauczyciela, obniża głos – uzupeł. K. KP]. *Nic nie było słuchać. Dlatego ja też chciałabym iść do innej szkoły albo klasy.*

Aktywowanie obniżania głosu, wiążącego się w rzeczywistości z procesem karania całej klasy, finalnie prowadzi do wyrażonej przez dziewczynkę chęci do rezygnacji z chodzenia do danej szkoły czy klasy. Działanie nauczyciela prawdopodobnie nie rozwiąże problemu „niegrzecznego zachowania”, ale nakłada na pozostałych (dotychczas „grzecznych uczniów”) konieczność włożenia większego wysiłku i zaangażowania w usłyszenie pedagoga, które, tak jak w przypadku narratorki, zakończyć się brakiem sporządzenia notatki. Przyjęta metoda przypuszczalnie okazać się nieefektywna dla przywrócenia porządku w klasie, natomiast dla dziecka wiąże się z trudnym doświadczeniem, które nierzadko jest odtwarzane na prowadzonych przez nauczyciela lekcjach. Wydaje się, że problem z utrzymaniem dyscypliny występuje często na lekcjach matematyki, także w sytuacji, kiedy nie tylko nauczyciel, ale i uczniowie zabierają głos.

Dziewczynka nie otrzymuje plusa za rozwiązanie zadania, ponieważ pozostałe dzieci w klasie pozbawiają ją „prawa do głosu”, wykonując ćwiczenie zamiast niej, wydając się, nie respektować interwencji pedagoga:

[D1]: *Czasami się zgłaszam do tablicy, może nie czasami, ale często, ale i tak plusa nie dostaję, bo tego sama nie rozwiązuję. Tylko klasa za mnie, bo mi nawet nie dadzą mi dojść do słowa, tylko od razu się zgłaszają i mówią. Nawet jeśli się na zgłaszają, to mówią na głos. Pan właśnie mówi, ciii...ciii.*

Nieumiejętność wprowadzenia, utrzymania zasad związanych z tworzeniem ram do udzielania głosu, wypowiedzi, rozmów, a także nazwania problemu przez nauczyciela prowadzą do doświadczania przez narratorkę niekomfortowych sytuacji, które w efekcie powodują uruchomienie motywacji do wycofania się z relacji z nauczycielem, klasą czy też szkołą. Chaos komunikacyjny najprawdopodobniej świadczy o konieczności wyznaczenia przestrzeni do rozmowy oraz wielkiej potrzebie uczniów do dialogowego uczestnictwa na lekcjach.

W drugiej narracji, nauczyciel również obniża głos w sytuacji, kiedy dochodzi do naruszenia wymaganej ciszy na zajęciach techniki¹⁰². W danym przypadku uczniowie jednak wydają się być podporządkowani, kontrolujący siebie, poddani treningowi „ciszy” (Freire, 1970), która zdaje się, że jest dla pedagoga warunkiem prowadzenia lekcji:

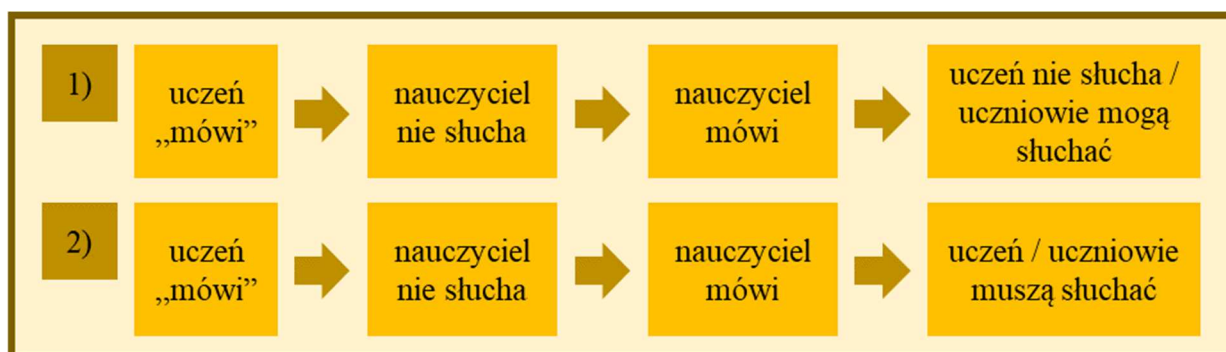
[K. KP]: *Mówisz, że często trzeba uważać?*

[D12].: *Tak, bardzo trzeba uważać na technice. Też zawsze robi tak, że jak ktoś jedno słowo powie to od razu cicho gada i czasami nikt go nie umi usłyszeć. A tak to wszyscy są tacy fajni* [nauczyciele – uzupeł. K. KP] *tylko właśnie z tej techniki by byśmy musieli mieć innego, bo on bardzo jest surowy.*

Dziecko akcentuje konieczność uważnego uczestnictwa w zajęciach w związku ze stosowaną m. in. metodą obniżania głosu, która stanowi pretekst do podkreślenia czy też wzmocnienia nauczycielskiej pozycji. Swoją uwagę na sobie koncentruje poprzez mowę – jej chwilowe „odebranie” oraz „zakłócenie”, zdaje się taktować jako sygnał nierespektowania jego władzy, nieuważności wobec prezentowanych przez niego treści (czy też siebie) oraz atrybut, którym może posługiwać się zawsze w opozycji do uczniów.

Metody obniżania głosu, choć dotyczą mówienia, są związane z (nie)słuchaniem, na co wskazuje stan komunikacji w klasie szkolnej. Uczeń („niegrzeczny”), który werbalnie czy też niewerbalnie komunikuje „coś”, nie zostaje przez nauczyciela zauważony, wysłuchany, tylko zmuszony przez modulowanie tonem głosu do słuchania, co przedstawiam na rys. 7.

Rys. 7. Logika metody obniżania głosu



Źródło: opracowanie własne

¹⁰² Nauczyciel techniki został opisany w kolejnym podrozdziale pt. *Nauczycie kontroler-dozorca*.

Graficzne przedstawienie logiki metody obniżania głosu w pierwszym przypadku, odnoszącym się do zaprezentowanej narracji dziewczynki [D1] wskazuje, że efekt finalny związany z utrzymaniem dyscypliny na lekcji (a więc słuchaniem tego co mówi nauczyciel) może wiązać się z alternatywnymi działaniami uczniów: część klasy może słuchać nauczyciela, część nadal zdaje się zakłócać przebieg zajęć. Wydaje się, że znaczenie tutaj, ma nie tylko indywidualna kultura dziecka, ale i kwestia (nie)kompetencji wychowawczych nauczyciela oraz brak autorytetu. W drugim przypadku [D12] uczniowie zdają się nie mieć wyboru: muszą słuchać pedagoga, co prawdopodobnie świadczy o posiadanym autorytecie zbudowanym na napięciu, podkreślanym dziecięcą samokontrolą ((...) **bardzo trzeba uważać na technice** (...)). Osoba nauczyciela, jak i ucznia, wraz z ich zapleczem kulturowym w nawiązaniu do technik/strategii oraz kontekstów społecznych, sytuacyjnych, stanowią kluczowe wyznaczniki wobec realności i skuteczności utrzymania dyscypliny w klasie szkolnej (Pyżalski, 2006; 2007).

W obu przypadkach stosowana strategia odnosi się do pomijania perspektywy poznawczej oraz emocjonalnej ucznia: dziecko ma słuchać, nie mówić, co świadczy o pewnym podporządkowaniu regułom wyznaczanym przez dorosłych (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, ss. 76-103).

Metoda wycofania się z prowadzenia zajęć

Kolejną reakcją na przywracanie porządku w klasie szkolnej jest wycofanie się z prowadzenia zajęć. Składa się ona z gradacji interwencji, które potencjalnie kierowane są do „niegrzecznych chłopców”, ale w rzeczywistości obejmują swoimi konsekwencjami wszystkich, a najbardziej uciążliwe dotyczą właśnie użycia danej metody. Dziewczynka w narracji zwraca uwagę na momenty, których (nie) lubi w lekcji z przyrody, co wynika także z posiadanego przez nauczycielkę nastroju:

[D5]: *Nie podoba mi się przyroda, nieraz jest fajna, a nieraz jest niefajna. No jak pani ma dobry humor, a jak pani, i na przykład, jak chłopcy nie wkurzają pani. Bo jak panią zdenerwują chłopcy, no to wtedy pani krzyczy, i potem ma taki humor, nie ma humoru. Zła jest.*

W narracji dziewczynki zachowanie uczniów wpływa na posiadany przez nauczycielkę humor. Jej samopoczucie, które ulega zmianie pod wpływem złości na „niegrzecznych uczniów”, egzemplifikującej się w formie „krzyczenia”, uruchamia narratorkę w kierunku monitorowania zmian emocjonalnych pedagoga. Brak humoru, krzyk i złość jako emocjonalne odpowiedzi na niemożność utrzymania porządku w klasie, bezradność (por. Lemańska-

Lewandowska, 2013, s. 143) przeobrażają się w podjęcie przez nauczycielkę działań „odwetowych” związanych z wycofaniem się z prowadzenia zajęć:

[D5]: *Jak jest zła, to siada, i nie prowadzi z nami lekcji, i mówi, żebyśmy się w domu uczyli tego. I siedzimy.*

[K. KP]: *Aha, i siedzicie, i co? Jest wtedy cisza na zajęciach?*

[D5]: *Nie, zawsze jest głośno. Tak, pani siedzi, i nie zwraca na nich uwagi, bo pani mówi, że to nie ma sensu zwracać na nich uwagę (...) Albo jak, albo jak jest, na przykład, czterech ich, albo niektórych nie ma w szkole, no to pani normalnie prowadzi zajęcia, a tamtych, no nie zwraca na nich uwagi, na przykład, jak coś chcą, to nie podnoszą ręki do góry tak, jak prawie wszyscy, nie podnoszą ręki do góry, i nie mówią czegoś, tylko, tylko przekrzykują wszystkich, panią przekrzykują. No tak, tylko że pani i tak musi, jak chłopcy przekrzykują panią, to pani musi ich przekrzyczeć (...).*

W sytuacji, kiedy „krzyczenie” nie okazuje się skuteczne, nauczycielka wycofuje się z prowadzenia zajęć, wydając polecenie wszystkim uczniom o konieczności samodzielnego przerobienia materiału w domu. Zdaje się, że pedagog w momencie, gdy jego interwencje nie przynoszą rezultatu wobec „niegrzecznych uczniów”, stara się podtrzymać swoją pozycję poprzez „karanie” dzieci, które nie powodują trudności wychowawczych. Zastanawiające jest to, jakie przekonania na temat dziecka, kształcenia i swojej roli może posiadać nauczyciel? Okazuje się, że jednak metoda wycofania się z prowadzenia lekcji i „karanie” opracowaniem materiału w domu, w myśl przekonania „(...) Bez nauczyciela można się czegoś nauczyć, ale mniej, no bo nie wiadomo, czego, gdzie i jak” (Nowak-Łojewska, 2011, s. 262) również nie działa. Następną aktywnością jest ignorowanie „niegrzecznych uczniów”, co koresponduje ze stałym i wzmacnianym oddawaniem odpowiedzialności dzieciom za poradzenie sobie z ich zachowaniami, a także z emocjami nauczycielki (złością, frustracją). Odnosząc się do koncepcji reprodukcji kulturowej i działań jednostek w obszarze Bourdiańskiego „pola” wydaje się, że pedagog realizuje z „niegrzeczными uczniami” grę, w której na podstawie korelacji jego pozycji („kapitału”) z „habitusu” oraz aktualnej sytuacji (por. Maton, 2014, s. 51) podejmuje dane aktywności, składające się na jego kulturową praktykę. Rozpoznanie „logiki pola” przez „habitus” pedagoga wydaje się dotyczyć utrzymania asymetrycznych relacji z uczniem, podtrzymujących dominację nauczyciela. Ciekawą interpretację stosowanego przez niego „krzyczenia” proponuje narratorka, która twierdzi, iż metodą radzenia sobie z „niegrzeczными uczniami” jest ich „przekrzykiwanie”. Nieumiejętność rozwinięcia nieagresywnej komunikacji, pozwalającej na refleksyjne spojrzenia na zrozumienie wspólnych

zachowań nauczyciela i uczniów prawdopodobnie nawiązuje do nieświadomego włączenia do kulturowych praktyk „przekrzykiwania się” jako normy w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami (emocjami). Ponadto, porozumiewanie się za pomocą krzyku, zwłaszcza w relacji dorosły – dziecko przyczynia się do wycofania z interakcji, spadku zaufania, niskiej samooceny, a także problemów emocjonalnych i zaburzeń w zachowaniu (por. Donovan, Brassard, 2011; Evans, Simons, Simons, 2012).

Zaprzestanie prowadzenia zajęć, związane z przekierowaniem odpowiedzialności na uczniów za proces kształcenia, wskazuje na podkreślenie przez pedagoga istotnej roli nauczyciela w przekazywaniu wiedzy i nieporadności uczniów w sytuacji niewywiązywania się z obowiązków zawodowych:

[D5]: (...) ***no nic nam nie tłumaczy*** [jak ma zły humor – uzupeł. K. KP], ***bo na przykład, daje nam zadania domowe, że, że mamy, na przykład, zrobić, zrobić, na przykład, coś przepisać, i ona nam nie mówi na jakiej stronie, mówi nam na jakiej stronie, ale nie mamy, na przykład, zadzwoni dzwonek, to ta pani mówi, że mamy mieć, że mamy od razu iść, bo pani ma dyżur, no i my mamy tylko zapamiętać, która strona, i co mamy przepisać, jakie zdania. Niektórzy nie pamiętają, mają wtedy brak zadania domowego. Tak, te osoby, które są grzeczne nieraz, jak nie pamiętają, to też mają brak zadania domowego.***

Wycofanie się nauczyciela ma być dla uczniów dotkliwe: pedagog wydaje polecenie o konieczności przerobienia materiału w domu, nie tłumacząc tematu, a także przekazuje komunikat, trudny do zrozumienia, usłyszenia oraz zapamiętania przez czwartoklasistów dotyczący zadania domowego. Finalnie, nie wszystkie dzieci je posiadają, co może pozornie wytłumaczyć nieradzenie sobie uczniów bez prowadzenia ich przez nauczyciela. Zastosowana strategia nie tylko okazuje się być nieefektywna wobec „niegrzecznych uczniów”, którzy nie zmieniają swojego zachowania, ale jest „karząca” dla pozostałych uczniów, stanowiących dla pedagoga szansę dla odzyskania swojej władzy. Dzieci konfrontują się z bezradnością dorosłego wobec nieodpowiednich, nierozwiniętych kompetencji wychowawczych i jego nieporadnością w radzeniu sobie z własnymi emocjami, przekierowanymi na uczniów. Kolejną egzemplifikacją danego stwierdzenia stanowi fragment narracji, w którym dziewczynka wskazuje, że nauczycielka czasem wycofuje się z „krzyczenia” wskutek bólu gardła, ale musi krzyczeć, bo uczniowie są niegrzeczni. Dolegliwość ta jest także podkreślana przez wychowawczynię narratorki, która przekazuje komunikat, w którym to obarcza uczniów winą za chorobę nauczyciela:

[D5]: *No krzyczy, ale to, i tak, pani i tak już potem nie zwraca uwagi, potem panią gardło boli (...) po prostu, mówi, że zachorowała przez wszystkie klasy, bo musi cały czas się wydzierać na wszystkich (...)*

[D5]: *Pani mówi do nich na godzinie wychowawczej [„niegrzecznych chłopców” – uzupeł. K. KP], że mają się tak nie zachowywać, że nauczyciele potem są chorzy, jak, na przykład, muszą krzyżeć, ostatnio przez naszych chłopców w klasie, pani zachorowała, bo miała gardło chore (...).*

Nauczycielka, stosująca wycofanie z prowadzenia zajęć, kieruje komunikat do dzieci i wychowawczynie klasy, iż uczniowie są przyczyną jej choroby gardła. „Wydzieranie” jako odnajdywani się w sytuacji zakłócania porządku w klasie traktowane jest jako kulturowa norma. Uwagę wychowawczynie zwracają uczniowie i ich niestosowne zachowanie, a nie bezradność i agresywne, przemocowe działania nauczycielki. Okazuje się, że dzieci konfrontują się z nadawaniem znaczeń działaniom ich krzywdzącym jako pewnej regule, która musi zostać realizowana, a zarazem usprawiedliwiona ze względu na ich zachowanie. We fragmencie dostrzegam pewien paradoks: dziecko jest karane („skrzyżczane”), bo pozostawia nauczyciela bez wyjścia, bez możliwości.

Stosowana przez nauczycielkę metoda odnosi się do „przywracania kontroli i władzy” nad klasą realizowaną kosztem pozostałych („grzecznych”) uczniów jako efekt niedostatecznych kompetencji wychowawczych. Dzieci konfrontują się z zaburzeniem porządku przez „niegrzecznych uczniów” oraz z emocjami i uczuciami dorosłego. Ponadto, uczniowie, którzy komunikują o własnych problemach w sposób nieakceptowany społecznie, ze względów kulturowych, ponieważ prawdopodobnie nie mieli szans na rozwinięcie refleksyjności i językowych kompetencji, ponownie doświadczają braku pomocy (por. Jull, 2013, ss. 7-8). Dochodzi do odwrócenia ról, znanej nierzadko dzieciom z doświadczeń wyniesionych z rodziny pochodzenia (Schier, 2014). Emocjonalne obarczenie uczniów za frustrację wynikającą z niemożności utrzymania dominującej roli, podtrzymywane ignorowaniem, „krzyżczaniem”, „wydzieraniem się” i rozbudzaniem poczucia winy za chorobę, wskazuje na działania przemocowe. Dziecko nie otrzymuje od nauczyciela dostatecznego zaopiekowania, uważności na jego potrzeby, wprost przeciwnie: zostaje „wykorzystane” do odbudowania zagrożonej nauczycielskiej tożsamości (2014, ss. 56-58). Nauczycielska kultura nauczania nie sprzyja budowaniu zaufania ani opanowaniu języka, który pozwoliłby dziecku na rozwijanie refleksyjnego myślenia o podejmowanych przez nie działaniach. Uczeń nie ma sposobności na negocjowanie znaczeń we współpracy z pedagogiem i kształtowanie poczucia

sprawstwa (Bruner, 2006; Filipiak, 2009). J. Juul, analizując kwestie związane z agresją jako tematem tabu w rodzinie i instytucjach edukacyjnych, zauważa, iż problemy poruszane przez nauczycieli dotyczące trudności w utrzymaniu dyscypliny, świadczą o „kryzysie pedagogów” (2013, s. 63). Ponadto, podkreśla, iż posiadany przez nich „przywilej władzy”, odnoszący się do kulturowych norm tradycyjnej szkoły, pozwala na wyrażenie agresji na uczniów w sposób bardziej wyrafinowany (niezauważalny), przyczyniając się do spychania dzieci w rolę kozłów ofiarnych (2013, s. 83).

Metoda odpytywania uczniów

Kolejną metodą pojawiającą się w dziecięcych narracjach jest działanie nauczycielki z języka polskiego, która w sytuacji niewykonania przez uczniów zadania stale koncentruje się na wyznaczaniu dzieciom nierealistycznych celów, które podlegają ocenie:

[K. KP]: *Wspominałaś o pani z polskiego?*

[D3]: *No, bo tak jak nie mamy zadania, bo [..], bo to jak nie mamy zadania, a np. pani na przykład daje nam 5 minut i musimy w tym czasie musimy zrobić dwa zadania i ja nie nadążam. I pani potem jak nie mamy takiego zadania to pani daje jedynki. To jest dla mnie mało, bo ja się muszę skupić, a u nas w klasie jest dużo takich chłopców co ciągle wrzeszczą i nie umiem z tym sobie poradzić. Moja koleżanka K. też ma z problem, no i inne tam osoby.*

Zauważam, iż nauczycielka, w sytuacji konfrontowania się z niezrealizowaniem przez uczniów jej polecenia, wyznacza kolejne zadanie, które dzieci mają wykonać pod presją czasu oraz w hałasie panującym w klasie, upośledzającym proces skoncentrowania się. Interesujące jest, jak nauczycielka interpretuje niewykonanie ćwiczenia przez uczniów? Czy w ten sposób chce odbudować swoją pozycję, która uległa zagrożeniu w sytuacji braku realizacji polecenia? Czy wyznaczając kolejne zadanie, chce podkreślić niewiedzę, nieumiejętności i niekompetencję dzieci, wzmacniając równocześnie swoją władzę?

Kolejny fragment narracji pozwala na poszerzenie perspektywy spostrzegania pedagoga przez dziewczynkę. Okazuje się, że w obliczu bezradności w konfrontacji z „niegrzecznymi (wrzeszczącymi) uczniami” i nieskutecznego „krzyku”, nauczycielka rozpoczyna kolejną „walkę”, polegającą na weryfikacji uczniowskiej wiedzy:

[D3]: *(...) pani jak wstajemy, albo jak dajemy rękę do góry w tym czasie pani coś mówi. Pani ciągle coś mówi i wrzeszczy na tych chłopaków i nie da się tego słuchać. W ogóle ona mówi i patrzy wszystkim na oczy... że jak trzęsą się i nie wiedzą, co powiedzieć, to akurat pani ich wyznacza, bo nie wiedzą. Chce żeby dostali jedynki. U mnie akurat widać, [trzęsienie się –*

uzupeł. K. KP] **więc byłam zagrożona. Teraz już nie jestem...Miałam cztery jedyńki, a teraz je poprawiłam na piątki. Próbuje powstrzymać to trzęsienie i panią przytapać, że bo pani czasami mówi, że wie, ktoś trzęsie. I wie** [nauczycielka – uzupeł. K.KP]. *Dlatego ja mam też czasami taki sposób, że dam rękę do góry i pani wie, że ja akurat mam i mnie nie wyznacza, a akurat nie znam odpowiedzi. Czasami mi to pomaga*

Narratorka podkreśla problematyczność okoliczności braku komunikacji pomiędzy uczniami a nauczycielką, która przede wszystkim nastawiona jest na jednostronny przekaz: „mówi” i „wrzeszczy”. Uczniowie (pozostali) muszą słuchać pedagoga, ponieważ nie dysponują wiedzą i władzą, którymi to „kapitałami” próbuje odzyskać i umocnić swoją pozycję. Nauczycielska władza, budowana na wzbudzaniu u uczniów strachu przed odkryciem ich niewiedzy, tworzy strategię pozwalającą na przywrócenie poczucia kontroli i dominacji (por. Kunicka, 2012). Władza przejawia się w egzekwowaniu szkolnych form wiedzy, która w takiej postaci nie służy rozwijaniu emancypacji, lecz podkreśla uczniowską podległość. W tym dyskursie dzieci nie mają (zostają pozbawieni) ani wiedzy, ani władzy (por. Milerski, Śliwerski, 2000, s. 50).

Metoda zerwania relacji

Nauczycielskie radzenie sobie w sytuacjach zaburzenia dyscypliny w klasie szkolnej, w jednym z wywiadów, sprowadza się do wykorzystania relacji nauczycielki i uczennicy, która wskutek „niegrzecznego zachowania” zostaje ukarana poprzez symbolicznie zerwanie więzi. Relacja dziewczynki z nauczycielką jest dla niej szczególnie: zabiega o nią, wykląda wysiłek w przygotowanie laurki i bałwanka, które są elementem przeprosin za jej zachowanie podczas zajęć. W sytuacji, kiedy narratorka staje się znów niegrzeczna, nauczycielka przez oddanie jej bałwanka, zdaje się nie tylko upokarzać, zawstydząć dziecko, ale również komunikować, że jest ono niegodne bycia blisko oraz trwania we wspólnej relacji:

[D1]: ***W zeszłym roku przeprosiłam za to wszystko panią, za przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć i dałam jej laurkę i bałwanka zszylałam. I bałwanka mi w tym roku oddała, chamsko. Zamiast mi dać pod koniec lekcji, to dała mi go na początku, tak abym sobie wstydu narobiła. Prawie zrobiłam [wstyd – uzupeł. K. KP], ja to kryłam schowałam to do plecaka. To do dzisiaj jest u mnie w szafce. Oddała mi bałwanka, bo niby jestem niegrzeczna...niby mam sobie to przemyśleć.***

Symboliczne odrzucenie dziewczynki zwraca uwagę na stosunek nauczycielki do dzieci i wzajemne interakcje: to nauczycielka wybiera, decyduje, kogo dopuszcza do siebie, kto ma

pozostać w relacji („grzeczny uczeń”) oraz wskazuje na niepewność przywiązania, na które trzeba sobie zasłużyć. Można je w każdej chwili utracić. Zdaje się, że nauczycielska władza w tym przypadku pozwala także na przyznawanie uznania wybranym uczniom. Jej uwaga z jednej strony koncentruje się na behawioralnym aspekcie funkcjonowania dziecka (zachowaniu), z drugiej zaś, stosowana przez nią strategia odnosi się do pewnej negacji uczennicy (osoby). Narratorce zostaje odebrane jej poczucie własnej wartości, ponadto pozostawiona zostaje, sama sobie, w kontekście poczynienia refleksji na temat niewłaściwego zachowania.

Apel nauczycieli o konieczności samodzielnego myślenia przez dziecko nad jego działaniem najprawdopodobniej wskazuje na zamknięcie szansy na rozwinięcie samoświadomości oraz akcentuje nieistotność konfrontowania oraz pogłębiania własnej wiedzy o uczennicy. Psychokulturowe podejście do edukacji, wskazuje na odpowiedzialności nauczyciela, który ma okazję rozbudzać z zewnątrz refleksyjność i emocjonalność dziecka. To spostrzeżenie ucznia i nauczyciela przez pryzmat „innego” (antropologicznego poznania) (Bruner, 2006, ss. 96-97). Zdaje się więc, to czego pedagog oczekuje od dziewczynki staje się możliwe tylko w wyniku prowadzenia wspólnej narracji, w której wzajemnie i dziecko, i nauczycielka odkrywają siebie.

Metoda „ośmieszania ucznia”

Kolejna nauczycielska metoda, która jest stosowana w przypadku ucznia, zakłócającego przebieg zajęć w wyniku nieustannego wychodzenia do toalety w trakcie lekcji, koresponduje z wyeksponowaniem intymnego problemu na forum klasy i ośmieszeniem:

[D12]: *Też właśnie jeden taki kolega na praktycznie każdej lekcji chodzi do toalety, a jak np. ja bym chciał iść, na co już nie pójdę, bo nie wiem. On ma podobno, nic nie dał żadnej szkole, o jakiś problemach. A co do każdej nauczycielki, do której podchodzi i pyta się czy może iść do toalety na lekcji to puszcza go. Bo też właśnie taka pani powiedziała, żeby brał sobie pampersy do szkoły i wiem że kiedyś taki nauczyciel, taka nauczycielka z religii ona jest bardzo surowa. Normalnie nosiła pampersy tak żeby nastraszyć zaraz gdzie masz go ubrać czy coś takiego. Wiem że kiedyś taki kolega [inny – uzupeł. K. KP] wziął taki pampers i potem robił żarty z nim.*

Powtarzające się zgłoszenia ucznia o potrzebie wyjścia do toalety mogą stanowić pretekst do rozumienia sytuacji jako pewnego odstąpienia od normy, co wzbudza nauczycielską podejrzliwość. Narrator zwraca uwagę na brak posiadania przez ucznia potwierdzenia

problemów zdrowotnych, co wskazuje na przekonania związane z (nie)wiarygodnością chłopca i ewentualnych dolegliwości chorobowych. Interesujące jest to czy sytuacja, w którą pośrednio angażuje się narrator i sposób jej rozwiązania skutecznie odstrasza go przez zgłoszeniem potrzeby wyjścia do toalety? Nauczyciele reagują automatycznie, nie analizując konsekwencji i skuteczności podejmowanego działania ani nie dążą do poznania i zrozumienia pozycji ucznia. Przemocowy atak na podmiotowość ucznia, wydaje się być złagodzony przez odwrócenie zastosowanej metody w żart przez jedno z dzieci, co może korespondować z potrzebą rozładowania przez śmiech napięcia, lęku (Garczyński, 1981 s. 9).

Metoda rozsadzania uczniów w ławkach

W kolejnej narracji pojawia się także metoda radzenia sobie z utrzymaniem dyscypliny za pomocą uczennic, traktowanych przez nauczyciela przedmiotowo, mających, w przypadku siedzenia z chłopcami, zagwarantować ich posłuszeństwo:

[D5]: *Nie są spokojni, to pani, pani ich przesadza, żeby, bo chłopcy zawsze siedzą razem. To pani ich przesadza do dziewczyn. I musimy z chłopakami siedzieć nieraz, jak są niegrzeczni. Niefajne* [jest – uzupeł. K. KP] ***haha. Tak, trochę działa, bo pani mówi, że robi po trzy ławki i będą siedzieć z dwoma dziewczynami, a nie tylko z jedną.***

Niegrzeczni chłopcy zaburzający porządek w klasie szkolnej zostają pozbawieni możliwości siedzenia razem i ukarani koniecznością dzielenia ławki wraz z grzecznymi dziewczynkami. Metoda ta, nie tylko wiąże się ze stereotypowym pogłębianiem różnic: dziewczynki są grzeczne, posłuszne, chłopcy natomiast nierzeczni, nieposłuszni, ale i z praktykowaniem, utwierdzaniem bierności oraz zgody na działania, które wywołują w narratorece nieprzyjemne doznania. Nauczycielka przez swoje działanie zastrasza „niegrzecznych uczniów” natężeniem relacji z dziewczynkami w sytuacji niepoprawienia zachowania. Aktywność pedagoga sprowadza się do wykorzystania stereotypów dotyczących płci jako wymiaru przemocy symbolicznej (nauczycielskiego ukrytego programu), dążącej do podtrzymywania dominujących wzorców kulturowych, egzemplifikujących się w określonych oczekiwaniach oraz wymaganiach (por. Chomczyńska-Rubacha, 2011; Kopciewicz, 2008).

Totalność kultury szkoły, obecna w dziecięcych narracjach, oparta jest na nauczycielskiej wizji (potrzebie) władzy, ilustrowanej w ukrytych lub jawnych aktach przemocy, w tym symbolicznej. Konfrontowanie się nauczycieli z prawdopodobieństwem utraty dominacji, mogącym uszkodzić ich wyobrażenia o nauczycielskiej roli i tożsamości

zawodowej, wskutek złamania dyscypliny przez „nierzecznych uczniów”, uruchamia automatyczne metody dążące do przywrócenia równowagi. Za stan pożądany przyjmowana jest asymetryczność relacji nauczyciel – uczeń. Podejmowane metody okazują się być zazwyczaj nieskuteczne w eliminacji problemu zakłócania zajęć, jednak nie bez znaczenia pozostają wobec pozostałych uczniów, którzy poddawani są karaniu i doświadczają przemocy. Są pociągani do odpowiedzialności za bezradność nauczyciela, a także konfrontują się z jednoznacznymi i niepodlegającymi weryfikacji znaczeniami. Dialog z nauczycielem okazuje się być niemożliwy: uczeń spotyka się z wizją świata narzucaną przez dorosłego, który upatruje swoją rolę w utrzymaniu władzy i przekazie wiedzy. Z jednej strony w ukrytych znaczeniach pojawia się więc koncepcja ucznia jako biernego słuchacza, z drugiej zaś, powszechnie kładzie się w edukacji nacisk na rozwój świadomego i refleksyjnego obywatela.

Rozwinięcie „myślenia nad myśleniem”, które obecne jest w pracy J. S. Brunera (2006, s. 128) stanowi okazję do zagwarantowania dziecku przerwania błędnego koła reprodukcji kulturowej za pomocą poszerzania kulturowej „skrzynki z narzędziami”, w wyniku wzajemnej narracji. Dziecięce wywiady wskazują na nauczycieli nie radzących sobie z utrzymaniem dyscypliny i nie poddających refleksji własnej aktywności oraz jej wpływu na uczniów. Sam przekaz treści, wzmacniany nauczycielską dyrektywnością nie tworzy autonomicznych jednostek, zdolnych do świadomego wzrastania, rozwijania własnej tożsamości (2006, s. 40). Ponadto, informuje, że zakorzenienie we własnych kulturowych światach nie jest wystarczające i świadczy o trudności w dostępie do introspekcji oraz odpowiada za automatyczność działania (2006, s. 151). „Tak bardzo przywykliśmy do traktowania innych <<, jak gdyby>> posiadali stany intencjonalne, że przyjmujemy za oczywiste, że je posiadają. Rozwinęliśmy nawet skonwencjonalizowane poglądy o tym, jaką postać przybierają nasze własne stany emocjonalne i jak doświadczają je inni” (2006, s. 151). Ukryty program odzwierciedlający się we wzorcach postępowania nauczycieli, opisanych w wywiadach i będący częścią „społecznego nieświadomego”, odnosi się do nadawania przez pedagogów (jednoznaczących) znaczeń aktywnościom podejmowanym przez uczniów. Blokują to rozwój autonomicznego dziecka, które nie wzbogaca swojego repertuaru tożsamościowego przez zrozumienie siebie i otaczającego je świata w świadomy sposób (por. Nikitorowicz, 2005, s. 61; Nowicka, 2015, ss. 184-185).

6.2. Nauczyciel kontroler-nadzorca

Wskazanie w wywiadach narracyjnych na zasady, normy, wartości, przekonania kultury totalnej szkoły nawiązują do funkcjonowania w przestrzeni szkoły nauczycieli, którzy tworzą i odtwarzają wzorce podtrzymujące system dyscyplinowania, tym samym władzę oraz kontrolę. Nauczyciele, którzy występują w dziecięcych narracjach w roli kontrolera i nadzorcy, swoją uwagę koncentrują na utrzymaniu dyscypliny na lekcji (nieustannie pilnują uczniów) za pomocą karania (minusowymi punktami, „jedynkami”), wydawania poleceń, „krzyku” oraz weryfikowania poziomu wykonania zadań. To dorośli, którzy czuwają w nieustannej gotowości nad monitorowaniem odstępstw od kulturowych norm i oceniają jakość pracy dzieci.

Dziecięce doświadczenia z pedagogiem kontrolerem-nadzorcą najczęściej dotyczą uczniów w sferze emocjonalnej: spotkanie się z nim to w przeżywaniu uczniów skonfrontowanie się z lękiem, strachem, złością. Sam już proces nauczania jest działaniem nasyconym emocjonalnie (Hargreaves, 2001), a powstawanie emocji w relacjach nauczyciel – dziecko odzwierciedla zawarte w nich stosunki władzy oraz posiadanych pozycji (Kemper, 2008, s. 128).

Nauczyciel w roli kontrolera-nadzorcy zainteresowany jest zachowaniem ucznia: jego poruszaniem się na lekcji, komunikowaniem się, co neguje i poddaje karaniu. Wydaje się, że jakakolwiek aktywność dziecka, która nie wynika z polecenia i bez nadzoru nauczyciela jest zakazana. Narratorzy w wywiadach podkreślają uciążliwość nieustannego pilnowania i obserwacji. Nauczyciela kontrolera-nadzorcę nie interesuje motywacja podjętej przez dziecka aktywności: to on pozostaje z dzieckiem w jednostronnej, niemalże obsesyjnej komunikacji, podkreślającej jego wszechobecność i zdolność do kontrolowania:

[D2]: (...) *na lekcjach jak kolega mnie poprosi czy mam długopis to ja mu powiem: „mam powiem, nie, mam, czekaj mu powiem, bo mógł mi wypaść z piórnika do plecaka, bo miałem otwarty”, to pani mówi: D. nie gadaj i już daje punkty ujemne. Tak nas ta pani pilnuje. Nie możemy gadać, to jest najgorsze. Pani też ciągle sprawdza czy coś się dzieje: czy nie, czy tu się coś dzieje, czy tam się coś dzieje, czy tam czy tam. I tak ciągle patrzy na nas! Ciągle się pyta i patrzy czy coś się tam dzieje, czy tam, czy tam! Chodzi i tak patrzy cały na nas! Chodzi*

i tak patrzy cały czas¹⁰³ czy coś ma się dzieje, czy ktoś napisał notatkę czy nie; (...) Nie, nienawidzę panią z polskiego!

[D3]: *Najbardziej nie cierpię przyrody! W ogóle też samej pani nie cierpię, bo pani M. - samo nazwisko jest wściekle i ona ciągle naprawdę, ciągle co minutę np. A co ty robisz? A gdzie się patrzysz?*

Zauważa, iż uczniowie trwają w nieustannym napięciu oraz gotowości i w konieczności utrzymania kontaktu z nauczycielem, który musi wiedzieć co dzieje się w klasie na poziomie behawioralnym. Jego zachowanie jest analogiczne do brygadzysty XIX-wiecznej fabryki, weryfikującego proces wykonania pracy przez podwładnych. Nauczyciel kontroler-nadzorca może budzić w dzieciach nienawiść, bo ogranicza ich wolność. Dąży do wygaszania dziecięcej ekspresji i nie dostrzega ich potrzeb, co u narratorów spotyka się z niezrozumieniem czy też dostosowaniem się do prezentowanego wzorca kulturowego z powodu braku sposobności podjęcia inicjatywy do zmiany:

[D12]: *Kiedyś odbijałem balonem na przerwie a ona powiedziała, że mi daje minusowe punkty za to że odbijam, bo podobno, mogę zaszkodzić zdrowiu komuś [czyimś – uzupeł. K. KP]. Właśnie nie rozumiem tego, też (...) Właśnie tak dziwnie, bo to dla mnie już też niesprawiedliwe, bo żeby na przykład dostać punkty za to się balonem odbija? Tego już nie rozumiałem chyba najbardziej u tej pani (...) A na szczęście już jeszcze jej nie ma;*

[D1]: *Pani z religii jest strasznie surowa, ja współczuję D. [bratu – uzupeł. K. KP] takiej wychowawczyni, to już wolę pana A. Na innych lekcjach ja się ogląda film, to można jeść, ona nie pozwala niczego. Nawet rysować, jak oglądamy film, to nie można rysować, bo kredki hałasują. Nic nie można przy tej pani. Jest cicho na lekcji, zgłaszają się ochotnicy.*

Dziecięca swoboda, własny pomysł na spędzenie przerwy na zabawie czy też posiadanie prawa wyboru dodatkowych działań w trakcie oglądania filmu są niewskazane: potrzeby ucznia są ograniczane, wręcz niezauważane, a nawet stanowią zagrożenie. Nadzór i kontrola nad ciałem dziecka, które zdaje się być konstruowane poprzez kulturowe reprezentacje nauczycielskiego (szkolnego) świata, symbolizuje wytwarzanie „bytu”, tym samym potwierdzenie władzy (Foucault, 1980, s. 58). Uczeń staje się produktem, towarem, którego swobodnie można formować (Shilling, 2010, s. 87) i to w „zarządzaniu ciałem”

¹⁰³ Chłopiec w trakcie wywiadu naśladuje mimikę twarzy nauczycielki, akcentuje jej poruszanie się w klasie oraz obracanie głowy: raz na lewą, raz na prawą stronę, w tył i przód wraz z natężeniem kontaktu wzrokowego utrzymywanego z uczniami.

odzwierciedla się dominacja dorosłego. To typ nauczyciela, z którym dzieci nie chcą mieć/nie mają relacji.

Nauczyciel kontroler-nadzorca jest surowy – ogranicza wolność, nie pozwala na realizację potrzeb biologicznych ani twórczych. Surowość odnosi się do monitorowania każdego ruchu ucznia i oceniania go jako niewłaściwy i podlegający karze. Chłopiec, w fragmencie narracji, stopniuje surowość nauczycieli:

[D12]: *Właśnie, ta pani co miałem z nią mieć polski i ten z techniki więc. Oni są chyba nawet najgorsi bo oni bardzo, bardzo są surowi (...) Z techniki bardzo nie lubię [nauczyciela – uzupeł. K. KP] bo bardzo jest surowy właśnie. Co się nie robi to jest minus punkt. Na przykład ten właśnie z techniki, i to nie wiem, ruszysz, czasami spadnie Ci coś to od razu masz minus punkt (...) Dużo osób przez niego ma minusowe punkty, ja właśnie go nie lubię, na przykład troszkę, dużo osób oni o nim właśnie mówi, że jest za bardzo surowy. Że właśnie nie powinien tak dawać dużo minusowych punktów, bo czasami to naprawdę, no przesadza - dla mnie i dla mojej klasy;*

[D12]: *(...) Polski, bo właśnie ona tak bardzo, bardzo już na wszystkich ona była taka surowa, ale nie tak jak na przykład ten pan z techniki, tylko tak jak już ktoś się nie przesiada to albo po panią pedagog, albo po dyrektora [idzie – uzupeł. K. KP].*

„Poziomy surowości” nawiązują do granic, w których uczeń może poruszać się, (nie)otrzymując kary: pan z techniki jest najbardziej surowy, bo wstawia minusowe punkty za cokolwiek (jest nieprzewidywalny, nie można uniknąć kary). Mniej surowa jest pani z polskiego, bo reaguje w sytuacji, kiedy to uczeń nie wykonuje polecenia i zwraca się wtedy po wsparcie do dyrektora czy też pedagog (dziecko wie, czego unikać).

Nauczyciel kontroler-nadzorca panuje nad przebiegiem lekcji, pojawiającymi się treściami oraz planuje i zarządza czasem dzieci:

[D2]: *Na polskim pani ciągle mówi, co robimy, co mamy robić, jaką jutro, za miesiąc będziemy opowiadać lekturę, będziemy jaką lekturę nas pani przepytła albo coś. Albo coś tam albo tam. To jest najnudniejsze, że pani nic nie robi tylko mówi i udziela odpowiedzi (...) Pani przychodzi na lekcję, piszemy lekcja, temat, chyba, że nie zdążymy i piszemy notatki, np. jak się to nazywało? Czekaj [.] Musimy się uczyć.*

W oparciu o wypowiedź narratora dostrzegam, iż dzieci są biernymi słuchaczami: nauczycielka przedstawia dzieciom plan, który odnosi się do jej oczekiwań względem uczniów. Niesymetryczność relacji akcentuje ilość informacji i wymagań, z którymi konfrontują się dzieci przy niemożności oraz brak przestrzeni do ich dziecięcej wypowiedzi. Wydaje się, że

nauczycielski przekaz nie angażuje narratora, który czuje się znudzony formą i treścią prowadzonych zajęć.

Nierzadko obok wspomnianego katalogu kar, nauczyciel kontroler-nadzorca najczęściej do dyscyplinowania używa „krzyku”, który jest trudnym dla narratorów doświadczeniem, ujawniającym silne emocje wiążące się ze złością oraz służy do podkreślenia pozycji i/lub bezradności dorosłego:

[D2]: *Pani z plastyki też trochę za bardzo się rządzi. Krzyczy...Na przykład rządzi się, jak mówi wpierw, że mamy narysować to, a ktoś chce coś innego. I nie można wtedy. I to jest najbardziej wkurzające, bo jak pani się rządzi to krzyczy. Na przykład, teraz to nie będzie o rządzeniu, teraz to będzie o krzyczeniu. Jak wchodzimy do klasy, pani powiedziała, proszę zająć miejsca tam albo tam, to my siadamy i oni [uczniowie – uzupeł. K. KP] się już rozpakowują, a pani krzyczy, że nie mamy się rozpakowywać, tylko wpierw się przywitamy i musimy z powrotem się rozpakować i przygotować. Teraz to już mniejsza ilość się myli: tego kogo nie było na przykład się myli. Ale mamy co tydzień, tylko w piątki.*

Dla chłopca status nauczycielki (władza) jest budowany na „krzyczeniu” na uczniów. Dominacja nawiązuje do narzucenia własnych wymagań do przedmiotu plastyki, na której m. in. mogą powstawać prace wspierające i umożliwiające dziecku ekspresję jego świata wewnętrznego, projekcję jego przeżyć, doświadczeń, składających się na osobniczy rozwój (Szuścik, 2014a, ss. 269-270). U nauczycielki własna inicjatywa ucznia jest zabroniona, a każde odstępstwo dzieci od narzuconych reguł postępowania, nawet wynikające z procesu uczenia się kultury nauczyciela (schemat rozpoczęcia zajęć) związane jest ze stosowaniem agresji werbalnej czy też przemocy psychicznej¹⁰⁴.

„Krzyczenie” wydaje się być zjawiskiem, które występuje w wywiadach uczniów w sytuacjach, kiedy nie przyswoją wiedzy, umiejętności, zakłóca ciszę w klasie czy też w nieprzewidywalnych dla dzieci momentach. Okazuje się też, że „krzyczeć” można w różnym natężeniu: nauczyciel się „drze się”, „bardzo krzyczy”:

¹⁰⁴ Ze względu na trudność w jednoznacznym zaklasyfikowaniu „krzyku” w prezentowanych wywiadach jako zjawiska przemocowego (wskazywałaby na to dysproporcja siły i dominacji pomiędzy uczniem a nauczycielem) (por. Maćkiewicz, 2007) czy też agresywnego (odnoszącego się do słownej napastliwości) (Gruszkowska, 2004, s. 39) w prezentacji tematu przyjęłam oba stanowiska, aby określić i nazwać problem, z którym mierzą się w szkole dzieci oraz dorośli.

[D4]: (...) *tylko czasem w tamtym roku mnie wkurzała tylko jedna nauczycielka. Pani M., bo ona zawsze nie wiadomo co zrobimy, na przykład troszeczkę za późno się rozpakujemy, to się drze po nas;*

[D7]: (...) *Bardzo krzyczy, ale też na przykład, pomyli osoby, i tej osobie, co nic nie zrobiła wstawią uwagi, albo jak ta osoba na przykład poda komuś długopis, to też dostaje uwagi, coś takiego (...)* I pani się spojrzy na inną osobę, i mówi, że dostaje uwagę, ale u W. [w klasie siostry narratorki – uzupeł. K. KP] *się inaczej zachowuje, bo jest jej wychowawczynią, no i ona ją lubi, ale ja nie, nie przepadam za nią.*

Zauważam, iż „krzyczenie” jest tutaj formą utraty kontroli nauczyciela nad samym sobą, równocześnie paradoksalnie, ma zapewnić jawny wskaźnik utrzymania kontroli w klasie szkolnej. Zjawisko to może wynikać z bezradności, lęku, jak i z chęci podkreślenia dominacji. Nie prowadzi do zbudowania relacji z uczniem, wywołując u dzieci silne przeżycia emocjonalne, traktujące o braku poczucia bezpieczeństwa. Przede wszystkim to kulturowy wzorzec postępowania wskazujący na pojmowanie przez nauczyciela jego roli, a także koncepcji dziecka-ucznia.

Dla nauczyciela kontrolera-nadzorcy kluczowe jest weryfikowanie wykonanej przez uczniów pracy, odzwierciedlającej się w kryteriach oceniania i samej atmosfery wytwarzanej wokół otrzymywania oceny. Dzieci posiadają do wykonania zadanie z przedmiotu plastyka, zostając (nie)zapoznane z instruktorem odnośnie zawartej treści i przysługującej im ocenie:

[D2]: *W trzeciej klasie też mieliśmy plastykę ino słabszą, teraz musimy arcydzieła malować. Mówi pani, że mamy malować, żeby było ładnie: co najładniejsze mamy 6-stki, co takie, niezłe 5, co takie słabsze 4, co takie gorsze 3, a gorsze, co bardziej gorsze 2, a jedynek nie daje. Bo jak ktoś jest słaby z tego, plastyki, to by miał same jedynek więc pani powiedziała, że jedynek nie daje. A dwójki też się udaje dostać;*

Narrator w wywiadzie informuje, że zajęcia plastyki sprowadzają się do spełniania oczekiwań nauczycielki przez wykonanie prac, które „mają być ładne”, a nawet w porównaniu z poprzednimi zajęciami uczniowie zobowiązani są aktualnie do tworzenia „arcydzieł”. Dziecięce rysunki mają podobać się pani: to jedyny sposób ma otrzymanie dobrej oceny, ale przede wszystkim na wartościowanie – potwierdzenie własnych (nie)umiejętności lub (braku) talentu, budującego osobowość dziecka. Uczniowie uczą się, są wdrażani do poznania schematu „ładnego rysunku”, świadczącego o odtwarzaniu kanonów piękna, przyjętych przez indywidualną kulturę nauczycielki z plastyki. Przedstawione kryteria oceniania związane z zaakcentowaniem estetycznych walorów (Białostocki, 1960; Szuścik, 2014b)

prawdopodobnie wskazują na identyfikację oceny z plastyki w nawiązaniu do poszukiwania psychologicznego samookreślenia, czyli budowania poczucia własnej wartości. Uczeń jest wartościowany wobec przyjęcia lub odrzucenia go przez nauczyciela, który ceni pasywność dziecka, a nie jego twórczą, nieskrępowaną aktywność. Krępowanie przez dorosłego rozwijania poznawczej aktywności dziecka poprzez skierowanie wysiłków ucznia do poznania i odtworzenia oczekiwań estetycznych pedagoga, zamyka je na negocjowanie znaczeń i współpracę w rozszerzaniu kulturowych kodów (Szuścik, 2014b, ss. 121-123).

Narzucanie własnych znaczeń przez dorosłego dzieciom w opisywaniu rzeczywistości na przedmiocie technika, który powinien, zgodnie z programem nauczania, stymulować postawę kreatywną, innowacyjną¹⁰⁵, jest też obecne w kolejnej narracji. Chłopiec wykonuje zadanie: przynosi do szkoły, gałązkę z pąkami, które w jego przekonaniu symbolizują/są liśćmi, co neguje nauczyciel i koresponduje z ponowną realizacją pracy:

[D12]: (...) *Albo na przykład: kiedyś **mieliśmy takie wypracowanie, to przyniosłem taki jakby liść, jak mamy, na przykład z, jak są takie z drzewa takie, jakby gałązki i takie listki są takie [narrator mówi o „pąkach na drzewie” – uzupeł. K. KP], no to wtedy przyniosłem takie coś. I to niby nie jest liść. Na czy, to może nie być liść, ale pełno jest tam liści. Takie małe kóteczka, no to jest liścik [mały liść – uzupeł. K. KP]. Taki wiec wtedy musiałem dorobić to jeszcze (...). No jeszcze było takich było kilka gałązek tam z jakiegoś innego drzewa albo coś takiego.***

Chłopiec poznawczo zdaje się być zaskoczony, próbuje wytłumaczyć swoje rozumienie „liścia”, które dla niego jest oczywiste. Wydaje się być zdziwiony inną interpretacją, próbuje argumentować swoje stanowisko, jednak nie ma możliwości rozwinięcia własnych dociekań o konfrontowanie się z innymi znaczeniami i poszerzenia językowych kodów kulturowych na forum klasy. Zmierzenie się narratora z koniecznością „uzupełnienia pracy” o „poprawny liść” jest dla nauczyciela okazją do zamknięcia tematu, który tym samym znajduje sposobność do podkreślenia dominującej roli w kształtowaniu znaczeń, posługiwaniach się przez uczniów.

Dla narratora nauczycielska weryfikacja jego pracy (pomysłu) wywołuje zdziwienie, powstałe wskutek zaliczenia podobnej pracy innemu uczniowi. Chłopiec zwraca uwagę na konieczność spełniania wysokich wymagań nauczyciela, celem otrzymania wyznaczonej przez niego gratyfikacji:

¹⁰⁵ Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Technika*: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-technika.pdf>; dostęp: 30.03.2021]

[K .KP]: *A co o tym myślisz? O tej sytuacji?*

[D12]: *Jak, dla mnie to jest trochę dziwne, bo jeden taki mój przyjaciel, też miał właśnie kilka takich gałązek i zaliczył mu to* [nauczyciel z techniki – uzupeł. K. KP]. *Ja u niego też żeby mieć szóstkę z czegoś, to musisz normalnie najlepszą pracę mieć z wszystkich.*

[K. KP]: *A co to znaczy najlepsza praca?*

[D12]: *Że jakaś taka bardzo, bardzo ładna musi iść, nie wiem bardzo długo ją robić jakoś, że bardzo pracować ją. Kiedyś to taki kolega mój, jak dla mnie to i dla całej klasy był to bardzo ładny rysunek a on mu dał za to piątkę. A to było bardzo ładne bardzo.*

Narrator doświadcza pewnego dysonansu poznawczego: z jednej strony podobna praca jego przyjaciela zyskuje uznanie (zaliczenie) u nauczyciela, z drugiej natomiast, wymagania odnośnie otrzymania „szóstki” nie są spójne z estetycznym postrzeganiem prac przez samych uczniów. Dziecięca narracja wskazuje, iż finalna ocena zależy od subiektywnego poznania nauczyciela, jednak chłopiec na podstawie doświadczeń z pedagogiem, wytwarza znaczenia związane z „najlepszą pracą”: wymaga ona zarówno wysiłku dziecka (pracy), ale i porównywania się ze sobą uczniów w kontekście talentu oraz rywalizacji. Taka postawa pedagoga dotyczy podjęcia ryzyka dużego nakładu pracy przez ucznia (czas, emocjonalne i poznawcze obciążenia związane z aspektem porównywania się do innych) przy niskiej pewności otrzymania założonej oceny (gratyfikacji).

Nauczyciel kontroler-nadzorca pozbawia lub ogranicza dziecięcą wolność, autonomię, w wymiarze fizycznym, koncentrując się na monitorowaniu zachowań dziecka i w wymiarze psychokulturowym, nie pozwalając mu na eksperymentowanie z jego twórczością oraz na zrozumienie siebie, i rzeczywistości, w której się znajduje. Ucznia traktuje w sposób instrumentalny, kładąc nacisk na utrzymanie dyscypliny w klasie, sztywność, odtwórczość myślenia, na podstawie proponowanych tylko przez niego znaczeń (por. Bruner, 2006), nie dopuszczając do możliwości ich negocjowania oraz współpracy w klasie szkolnej. Obsesyjność kontroli wydaje się korespondować z kwestią podtrzymania władzy (Magee, Galinsky, 2008, s. 361), jak i kamuflować nauczycielską bezradność oraz lęk (Kępiński, 2002, ss. 294-297). Spotykanie się uczniów z nauczycielem mającym tendencje do występowania w roli kontrolera-nadzorcy wzbudza w nich trudne emocje, konieczność radzenia sobie z agresywną komunikacją oraz brak relacji.

6.3. Nauczyciel-dydaktyk

W dziecięcych narracjach pojawiły się opisy nauczycieli związane z zarządzaniem procesem dydaktycznym i odnoszące się do (nie)podejmowanych na lekcjach działań, zadań oraz komunikatów werbalnych (nie)zachęcających uczniów do uczestnictwa w kształceniu (por. Szadzińska, 2001, ss. 23-27). Zwracają one uwagę na umiejscowienie procesu nauczania – uczenia się w kulturowych kontekstach, w oparciu o psychokulturowe podejście do edukacji (Bruner, 2006, ss. 97-98).

Kultura (wzajemnego) uczenia się obecna w pracach J. S. Brunera oraz rozwijania przez E. Filipiak, łączy się z wytwarzaniem sprzyjającego środowiska dla procesów naukowego poznania, akcentującego wartość (z)rozumienia przez dziecko siebie i otaczającego go świata oraz (z)rozumienia przez nauczyciela tworzenia uczniowskich reprezentacji (Bruner, 2006, s. 101; Filipiak, 2008, ss. 24-25). Uczenie się zachodzi we wspólnocie poprzez dialog, współpracę, konstruuje się społecznie. Wymaga dwustronnej aktywności dziecka oraz nauczyciela, umożliwiającej zachodzenie zmian jakościowych. To także proces, który odbywa się za pomocą języka, będącego w relacji z kulturą i umysłem, który umożliwia uczniowi coraz to bardziej refleksyjne podejście do własnych działań, akcentujące doświadczenia oraz przeżycia wewnętrzne. Uczenie, jako intymne spotkanie, budowane jest w oparciu o cztery wymiary: współpracę, refleksję, kulturę oraz poczucie sprawstwa (Bruner, 2006, za: Filipiak, 2011). Charakter metod nauczania pozostaje natomiast w relacji do tego jaką koncepcją/wizją ucznia kieruje się nauczyciel (Bruner, 2006, s. 77). Rozwijany w podrozdziale proces nauczania-uczenia się akcentuje partnerską rolę ucznia, który posiada „wiedzę milczącą”, budowaną także na doświadczaniu codzienności oraz rolę nauczyciela, władającego „wiedzą profesjonalną”, zachęcającego ucznia do wytwarzania, poszukiwania nowych znaczeń (Filipiak, 2009, ss. 20-21).

Szczególnie ważne jest w jaki sposób dzieci spostrzegają procesy nauczania i uczenia się proponowane przez poszczególnych nauczycieli w trakcie przebiegu lekcji. Nauczyciel kreujący „kulturę uczenia się,” którą rozumiem jako tworzenie warunków (nie)sprzyjających do wytwarzania i negocjowania wiedzy, w dziecięcych narracjach jest opisywany za pomocą następujących kategorii „dydaktyka”:

- *odtwórcy* – jest on skoncentrowany na tradycyjnych metodach przekazywania wiedzy; opiera się na jednostronnej transmisji wiedzy w oparciu o rutynizację;

- „w pośpiechu” – dorosły kładzie nacisk na prezentowanie treści, w jak najkrótszym czasie, bez zwracania uwagi na efektywność, ze względu na wielość zobowiązań zawodowych;
- *zorientowanego na dziecko* – pedagog wspiera ekspresję twórczą uczniów, jest wrażliwy na ich potrzeby i przeżywanie;
- *tłumacza* – nauczyciel dopasowuje język do języka uczniów, przekazywanie treści są dla nich zrozumiałe, co wspomaga proces nauczania - uczenia się;
- *nieprzygotowany do zajęć* – pedagog nie orientuje się co do treści i przebiegu zajęć, utrudniając tym samym uczenie się dzieciom;
- *demotywuujący* – nie dostrzega procesu kreowania dziecięcej tożsamości w trakcie zajęć, polegającego na definiowaniu przez dziecko sprawczości oraz poczucia własnej wartości w wobec doświadczanych porażek i sukcesów.

Nauczyciel dydaktyk – odtwórca

W dziecięcych narracjach pojawia się opis nauczycieli, którzy w sposób schematyczny, rutynowy prowadzą lekcje, koncentrując się na przekazywaniu treści i nie będąc w relacji z myślami oraz emocjami uczniów. Pedagodzy niejako stawiają siebie w roli transmitera wiedzy, którego zadaniem jest jednostronne przedstawienie informacji, bez aktywnego udziału dzieci (por. Babicka-Wirkus, 2020, s. 15). Sposób organizowania procesu nauczania zwykle wiąże się z odczuwaniem przez narratorów nudy:

[D2]: *To jest najnudniejsze, że pani nic nie robi tylko mówi i udziela odpowiedzi. (...) W ogóle na polskim nic nie możemy robić tylko słuchać pani i się uczyć (...) Pani uczy nas jak można, jak są tytuły i alfabet, nie? No, to alfabetycznie, na a, b, c i tak dalej, nie, q to kto ma na imię na przykład na a, to jest w tych, tych. Takie coś...no...Musimy się tego uczyć. Albo q, a, b, c, albo spółgłoski co to są, no same nudy;*

[D4]: *No raczej geografia i biologia mnie czasem nudzą. No ciągle od początku roku uczymy się o tym samym. No na geografii uczymy się o tym samym, ale na biologii już czegoś innego. Na geografii ciągle się uczymy o wysokościach względnych i bezwzględnych. No, ale cała klasa już to u nas opanowała. Pani prowadzi lekcję i wygląda to tak, że wchodzimy do klasy, siadamy do swoich miejsc i pani coś tam zaczyna mówić i zaczyna wypisywać jakieś nudy na tablicy;*

[D9]: *(...) nudne te zajęcia [z historii – uzupeł. K. KP] Opowiada o jakichś tam królach. Na każdej lekcji. I ciągle to samo, i ciągle to samo, tak w kółko. Nam się nudzi i chodzimy po klasie;*

[D10]: *Religia mnie nudzi. Wchodzimy do sali, modlimy się, siadamy. Ci co nie mają ćwiczeń, muszą przepisywać, a ci co mają muszą robić zadania 2 strony. Potem jak coś zrobimy, to pani zaczyna opowiadać.*

Nauczyciel stanowi o przebiegu lekcji, którą „wypełnia” sobą: prezentuje wiedzę, odpytuje uczniów, zadaje zadania, mówi. Jego czynności obligują dzieci do: słuchania, reagowania na polecenia, indywidualnych wypowiedzi sprawdzających zgromadzone wiadomości. Może to świadczyć o jego przekonaniach na temat nauczania-uczenia się oraz akceptowania biernej roli ucznia, który „pozostaje w niewiedzy lub jest nieświadomy pewnych faktów, reguł lub zasad, które można mu przekazać słownie” (Bruner, 2006, s. 85). Nauczanie prezentowane w taki sposób staje się przymusem, jest nudne przez pryzmat treści i przez odzwierciedlanie w działaniach przekonań na temat dziecięcego umysłu oraz zadań wynikających z wytworzonych ról. W takim przypadku nie ma przestrzeni na rozwijanie zdolności do „uczenia się” przez dzieci, w których nauczyciel nie dostrzega potencjału do wytwarzania wiedzy oraz podtrzymywany jest proces odtwarzania podawanych znaczeń.

Wydaje się, że uczeń jest wyalienowany z procesu nauczania -uczenia się: nauczyciel nie pozostaje z nim w interakcji dotyczącej jego subiektywnego odbioru prezentowanych informacji. Dziecku trudno zaangażować się w coś, co spełnia tylko oczekiwania nauczyciela – w nauczanie bez wzajemności – które dla niego jest koniecznością, ze względu choćby na realizację obowiązku szkolnego i może być odległe (ze względu na jednostronny przekaz) od subiektywnych procesów poznawania (rozumienia) świata. Jednokierunkowe komunikowanie się nauczyciela z uczniami zdaje się jednak być odbierane przez dziecko jako coś wartościowego, co znajduje odzwierciedlenie w kolejnym wywiadzie. Dziewczynka relacjonuje przebieg zajęć, podczas których nauczycielka z historii pisze na tablicy punkty, stopniowo je rozwijając w wyniku opowiadania. W tym czasie uczniowie otrzymują informację o konieczności słuchania oraz uzupełnienia notatek w sytuacji, kiedy przestaje mówić:

[D8]: *No, też próbują, [nauczyciele – uzupeł. K. KP] też tak lekcje prowadzić w sposób nasz... W sensie pani z historii robi też notatki, i pisze i na przykład... Pisze, na przykład jeden punkt, coś tam, coś tam, coś tam i robi takie kropczki i opowiada nam o tym. Pisze na tablicy i opowiada o tym jednym punkcie, opowiada, opowiada i mówi, że „Na razie nie uzupełniajcie, uzupełnijcie tak, żeby każdy słuchał” i na koniec jak skończy tam tą notatkę i robi nam te kropczki, że tam mamy uzupełnić, co tam było to też mówi, że, jak ktoś powie potem pod koniec lekcji, że „Ja nie wiem, co tam było” pani mówiła, że „Opowiadałam i to niejednokrotnie”, bo niejednokrotnie, bo się powtarza i tak jakby mówi, że tak... Już głośniej,*

żeby każdy wiedział, gdzie to co będzie tak, **żeby nam ułatwić to** [uzupełnienie notatki – uzupeł. K. KP].

Wypowiedź dziewczynki wskazuje, iż nauczycielka prowadzi zajęcia w „sposób uczniowski”, co przedstawiam na rys. 8.

Rys. 8. Metodyka zajęć prowadzonych w „sposób uczniowski”



Źródło: opracowanie własne

Pojawiają się pytania o prototyp uczniowskich preferencji na temat sposobu prowadzenia zajęć: czy uczniowie przyszedli do szkoły z określoną wizją (wyobrażeniem) działań podejmowanych przez nauczyciela na lekcji, czy też zostali „wdrożeni” za pomocą konfrontowania się z kulturą szkoły oraz kulturą kadry pedagogicznej do odtworzenia znaczeń związanych z proponowaną im wizją nauczania-uczenia się? Można przypuszczać, iż uczniowie nieświadomie „przejęli” nauczycielskie reguły, wzorce postępowania, a także przekonania konstruujące się wokół uczniowskiej i nauczycielskiej roli, co stało się już częścią ich codziennej praktyki. Efektem finalnym prowadzenia nauczania w klasie szkolnej jest pozostawienie śladu w postaci notatki, która ma informować o sprawczości dziecka (uczeniu się). Reprodukowanie wiedzy przez uczniów, ale i koncepcji ról, realizowane w wyniku ukrytego programu, zdaje się akcentować ich pasywność poznawczą, emocjonalną na rzecz nauczycielskiego monopolu do wytwarzania wiedzy i kultury (por. Witkowska-Tomaszewska, 2017, ss. 133-134).

Nauczyciel dydaktyk – „w pośpiechu”

Kolejną egzemplifikację reprezentującą nauczycielską kulturę uczenia się stanowi nauczycielka religii, będąca też wychowawczynią narratora. W jego narracji posiadanie wielu obowiązków przez nauczycielkę pozostaje w relacji z byciem w ciągłym „pośpiechu”, który także przekłada się na styl prowadzenia lekcji, (nie)efektywność procesu nauczania-uczenia się oraz relacje z uczniami:

[D2]: (...) ***pani w ogóle ma dużo na głowie. Jest naszą wychowawczynią i musi latać tam i tam. W ogóle się śpieszy. Na przykład jak przeprowadza lekcje to się śpieszy, szybko pisze albo szybko gada głównie co, my jej często prawie nie rozumiemy i dlatego niektórzy mają braki zadań jak ona coś zadaje. W ogóle jak na przykład idziemy, to ona: chodźcie szybciej, chodźcie szybciej, a inni [nauczyciele – uzupeł. K. KP], no tak normalnie, nie, a ona: chodźcie szybciej, chodźcie szybciej. Dużo klas uczy, bo ona uczy religii. Od 3 do 7 albo 8, nie wiem (...) To mnie w tym najbardziej dziwi, że pani pogania.***

Nauczycielka próbuje łączyć ze sobą równocześnie dwie role: katechetki oraz wychowawczynie, realizując nauczanie w wielu klasach w szkole. Konieczność (instrumentalnego) wywiązywania się z obowiązków zawodowych, zdaje się przedkładać nad jakość procesu nauczania dzieci, co narrator wzmocnia przez informacje o pośpiechu w przekazywaniu werbalnych oraz niewerbalnych treści, które są dla uczniów niezrozumiałe. Wspomina także o skutkach relacji pośpiesznego prowadzenia zajęć z niemożnością wykonania zadania domowego. Pośpiech, za sprawą nauczycielki, udziela się także dzieciom w konieczności zwiększenia tempa chodzenia. „Bycie w pośpiechu” wywołuje u narratora zdziwienie, a także możliwość zaklasyfikowania zachowania nauczycielki jako odstępstwa od kulturowej normy, prezentowanej przez pozostałą kadrę pedagogiczną.

Nauczyciel dydaktyk „w pośpiechu” skoncentrowany jest na zadaniowym realizowaniu swojej roli. Poznanie ucznia, jego sposobów spostrzegania świata, formowania znaczeń, nie zachodzi ze względu na brak czasu i konieczności wywiązywania się z obowiązków zawodowych.

Nauczyciel dydaktyk – zorientowany na dziecko

Nauczyciel w roli dydaktyka-zorientowanego na dziecko stwarza mu szansę na rozwijanie oraz podtrzymanie nowych doświadczeń, które umożliwiają zaistnienie jakościowych zmian związanych z odkrywaniem wiedzy o sobie i otoczeniu. Potrafi zainteresować ucznia, rozpoznając jego potrzeby oraz daje przestrzeń do komunikacji

i twórczej ekspresji. Pedagog kreuje sytuacje, w których uczniowie poszerzają swoje poznawcze oraz emocjonalne zdolności przez kreatywne zadania:

[D4]: (...) *Mam jeszcze dwóch ulubionych nauczycieli: pana S., tego mojego wychowawcę i panią z polskiego. Panią S. (...) No na następnej lekcji z polskiego wymyśliła, taką zabawę, że teraz mamy lekturę Katarynkę. No i na następnej lekcji pani przyniosła z samolotu, taką opaskę na oczy i przyszykowała rzeczy i my będziemy musieli zgadnąć, co to jest. Tak, jak Katarynka musiała. To znaczy, dziewczynka. Mówiła, nam, że na następnej lekcji tak będzie robiła;*

[D10]: *Na plastyce, w czwartek były ciekawe zajęcia. Albo w piątek na polskim. Na plastyce rysowaliśmy, a potem opowiadaliśmy co to jest. A w piątek robiliśmy takiego kleksa, a na jutro mamy zrobić z niego takie opowiadanie. Jeszcze myślę nad kleksem. Miałem takiego, że jeden wygląda jak jabłko, a drugi jak gruszka.*

Narratorzy zostają przez nauczycieli zapraszani kolejno do: ćwiczeń, przez które, będą mieć sposobność do „wejścia w rolę” niewidomej dziewczynki, skonfrontowania się z jej przeżyciami, doświadczeniami; rysowania oraz opowiadania o swojej pracy plastycznej oraz tworzenia skojarzeń związanych z wyglądem „kleksa”, co angażuje chłopca na tyle, iż stale o nim myśli i nadaje znaczenia. Są to okoliczności, które pozwalają dzieciom na „prezentację siebie” w wyniku udzielenia im przez nauczyciela głosu.

Jak istotne jest rozwinięcie oraz skoncentrowanie się na wieloaspektowym i aktywującym wiele zmysłów zagadnieniu, ale również na wiedzy, którą w działaniu przyswajają o sobie dziecko, świadczy poniższy fragment. Dziewczynka przedstawia w nim sposób prowadzenia zajęć, w których lubi uczestniczyć, ponadto na podstawie zastosowanych metod „odkrywa” informację na swój temat:

[D1]: *Bardzo bym chciała chodzić na kółko, bo pan ksiądz to prowadzi, z kościoła św. Trójcy, a ja tam chodziłam, miałam tam komunię. No, i też bardzo bym chciała chodzić na to kółko, bo są różne zabawy, pan [ksiądz – uzupeł. K. KP] nawet czyta biblię, a my mamy sobie to wyobrażać, a ja nie umiem sobie wyobrażać. Ostatnio na religii pani kazala zamknąć oczy i wyobrazić sobie tekst biblijny taki krótki, i ja jedyna w klasie nie zamknęłam oczu i nie słuchałam. No raczej słuchałam, tylko sobie tego nie wyobrażałam, bo nie umiem. Nie mam wyobraźni.*

Zastosowanie przez nauczycieli wizualizacji w czasie zajęć, staje się dla dziecka podstawą do wygenerowania wiedzy osobistej (por. Pieter, 1993) na temat nieumiejętności twórczego myślenia, którą potwierdza w wyniku kolejnych lekcji. „Myślenie nad własnym myśleniem” (Filipiak, 2008, s. 32), podejmowane przez narratorkę pozwala na poczynienie

„refleksji” prowadzącej do konstruowania wyobrażenia na temat swojego deficytu, oceny siebie, a także wskazuje, jak dziecko wytwarza znaczenia. Spostrzeganie uczenia się przez pryzmat relacji umysłu z kulturą, uwrażliwia nauczyciela na tego typu sytuacje, w których za pomocą dialogu i współpracy może wspomagać wzrastanie dziecka, rozumiane jako nabywanie przez niego sprawstwa oraz umiejętności ewaluacji kształtowanych zdolności czy też wiedzy (Bruner, 2006, ss. 58-61; Filipiak, 2008, ss. 31-33).

Dzieci poruszają w wywiadach kwestię stosowania przez nauczyciela powtórek przed sprawdzianem czy kartkówką:

[D12]: (...) *ona [nauczycielka z języka polskiego – uzupeł. K. KP] jak **dzień przed sprawdzianem** zawsze albo przed kartkówką zawsze dawała nam jakieś dodatkowe lekcje. Dwie godziny albo godzinę. Bardzo fajna była pani, była bardzo miła. Pamiętam, że pod koniec roku chyba jak daliśmy jej prezent, to się popłakała. A teraz, jak właśnie przyszła [po zwolnieniu lekarskim – uzupeł. K. KP] (...) **właśnie daliśmy jej takie drzewko z naszymi imionami. Też bardzo, bardzo się ucieszyła.***

Chłopiec akcentuje wartość czasu, który zostaje dodatkowo przyznany uczniom przed sprawdzianem i wskazuje na zaangażowaną oraz odwzajemnioną relację z pedagogiem, która owocuje podjęciem przez dzieci własnej inicjatywy wobec podarowania jej prezentu.

Okazuje się, że lekcje powtórkowe pozwalają angażować aktywność uczniów ze względu na sprawdzenie ich wiedzy, umiejętności oraz zabawę i gratyfikację:

[D1]: (...) *Na przykład, **najlepsza lekcja z religii była jak rozmawialiśmy o świętym Janie Pawle II, Janie II, to była najlepsza lekcja. I też przed klasówką powtórzenie, jak gramy w statki. Kto będzie trafiony to pani pytanie daje, a jak się odpowie na to pytanie to dostaje się 3 punkty, a jak tylko statek się trafi, a nie odpowie na pytanie to tylko 1 punkt.***

Dziewczynka zwraca uwagę na aktywność, która jest udziałem uczniów: rozmawiają, konstruują swą wiedzę przez działanie (zabawę). Akcentowanie autonomii w kulturze uczenia się, rozumianej również jako wzięcie odpowiedzialności za proces rozwijania własnych kompetencji oraz predyspozycji (Filipiak, 2002), jest obecne w narracji chłopca, dla którego ważne jest posiadanie wyboru:

[D2]: *Albo jak się uczymy muzyki [piosenki – uzupeł. K.KP] **to pani tylko mówi kto jest chętny do muzyki, a nie wystawia po kolei: D. ty zaśpiewasz piosenkę, a jak nie to jedynka. Mamy dwa tygodnie na nauczenie się, no ale to i tak za dużo, bo ja się w tydzień nauczę (...)** Z angielskiego na przykład, z angielskiego jak mamy muzykę, ale taką dłuższą, no to **pani mówi brawo! W dwa tygodnie się nauczyłeś! No chwali, po prostu.***

Działania nauczyciela dotyczą stwarzania szans dziecku, które może decydować o kontrolowaniu własnych działań, jak i zarządzaniu indywidualnym procesem uczenia się. Takie podejście do ucznia pozwala mu na eksperymentowanie oraz gromadzenie wiedzy osobistej na temat własnej sprawczości, co jest również zauważane i wzmacniane przez pedagoga.

W nawiązaniu do kultury uczenia się dla narratora znaczące jest wyznaczenie granic, w których może się poruszać na lekcji, a które dotyczą związku między dyscypliną a procesem kształcenia. Chłopiec zwraca uwagę na zakres wolności, przysługującym uczniom wobec bycia „w relacji” z nauczycielem:

[D2]: *Lubię panią z angielskiego, bo pozwala na wszystko. No nie tak, na wszystko, akurat nie na wszystko. Nie pozwala na przykład na listy, se pisze z kolegami, no pozwala na różne rzeczy. Albo jak mamy coś do rysowania to pani daje dużo czasu;*

(...) *Jak gra to jest głośno [nauczyciel muzyki – uzupeł. K. KP], a tak to mówi nam, że mamy 5 minut aby sobie porozmawiać, kiedy on sprawdza w dzienniku, albo coś. Nie aż tak na wszystko*

pozwala, aby krzyżeć tam czy nie, te krzyki to nie. Tak porządnie pozwala, np. wyrzucić śmieci albo stanąć i powiedzieć coś koleżance czy koledze. Na innych [lekcjach – uzupeł. K.KP] tak nie możemy.

We fragmencie dostrzegam instrukcje związane z kształtowaniem relacji nauczyciela z uczniem, regulujące ich wspólne zachowania w wyniku dialogu: dziecko otrzymuje przestrzeń do rozmów z rówieśnikami, dodatkowy czas na rozwijanie ekspresji, sposobność swobodnego zachowania się, przy niezakłócaniu toku zajęć. Taka aktywność staje się okazją do kształtowania samoregulacji, a także może zaistnieć w wyniku odczuwania poczucia bezpieczeństwa (Filipiak, 2008, ss. 19-20). Wydaje się, że uczeń traktowany jest w relacji jako partner, nauczyciel dostrzega i akcentuje jego potrzeby (Kohn, 2006, ss. 80-81).

Koncentrowanie się na nauczycielce, która też towarzyszy dziecku w poznawaniu świata, na podstawie jego autonomicznego działania, obecne jest w kolejnej narracji. Dziewczynka przedstawia zajęcia z chemii, podczas których pedagog zaprasza uczniów do uczestniczenia w różnych eksperymentach, odwołując się przy tym do ich gotowości czy też motywacji:

[D8]: (...) *właśnie pani [nauczycielka chemii – uzupeł. K. KP] robi różne eksperymenty, zaprasza nas tam. Bo pani ma takie swoje stanowisko, zawsze ubierze fartuch, te okulary i właśnie robi eksperymenty, to też jest ciekawe, jeżeli jest coś tam to mówi, żebyśmy odeszli*

kawałek, że ten żeby się nic nie stało czy ten, ale też nam pozwala eksperymenty robić, stoi przy nas, daje nam fartuch, okulary, no i też pozwala nam robić, nie? Eksperymenty, to też jest ciekawe, nie? Każdy stoi cicho i ciekawe to jest, nie? Co się stanie, jak się doleje tego, a jak się doleje tego, to zaraz będzie bum.

Nauczycielka potrafi zaangażować uczniów w przebieg lekcji, umożliwia rozwijanie ciekawości poznawczej, tworząc jednocześnie bezpieczne ku temu warunki. Dzieci otrzymują szansę na wejście w rolę badacza, a także stają się odpowiedzialni za proces uczenia się poprzez prawo do zdecydowania o wzięciu udziału w eksperymentach:

[D8]: (...) *jak pani robi jakiś eksperyment to pyta się chętnych, bo nie każdy jest chętny, może czasami jest tak, że się boją osoby, że zrobią coś nie tak i tak dalej. No i, pani pyta po prostu, jak jest ktoś chętny i chętne osoby stara się wszystkie w tym zrobić, no a jeżeli nie da rady no to mówi: „Przy następnym będą te i te osoby, które jeszcze nie były”, nie? Bo też jest czterdzieści pięć minut, na nas.*

Narratorka zwraca uwagę na autonomię, którą otrzymują uczniowie oraz stwarzanie równego dostępu do doświadczania własnej sprawczości w wyniku (z)realizowania ćwiczenia. Zdaje się, że uczniowie są przygotowywani przez nauczycielkę do dokonywania indywidualnych odkryć. Dziewczynka interpretuje zachowania osób „niechętnych” do uczestniczenia w eksperymencie przez przypuszczenie o odczuwaniu strachu wobec potencjalnie niepoprawnego wykonania zadania. Przyjęcie takiej perspektywy, wskazuje także na konieczność poznawania, w wyniku narracji, dziecięcych umysłów.

Dydaktyk zorientowany na dziecko to nauczyciel, który potrafi utrzymać dyscyplinę w klasie szkolnej, zwracając uwagę na tworzenie przestrzeni do wzajemnego komunikowania się dzieci i wyznaczania czasu na ich własne aktywności:

[D5]: (...) *Na technice są grzeczni, bo lubią tą panią. Na technice są grzeczni, siedzą. No jest bardzo fajna, bo na przykład, uśmiecha się do nas, nieraz możemy sobie kolorować, na przykład, rozmawiać na całej lekcji, nie musimy, na przykład, robić zadań, bo pani, jeden raz, tak dekorowała salę na Halloween i wtedy sobie mogliśmy rozmawiać całą lekcję. I musieliśmy tylko duszki pokolorować, a potem mogliśmy robić, co chcemy,*

Narratorka wskazuje na grzeczne zachowanie chłopców, które wiąże z cechami osobowymi nauczycielki oraz sposobnością posiadania dużych swobód na zajęciach związanych z kolorowaniem i rysowaniem. Wydaje się, że pedagog zauważa dziecięce potrzeby, nie rezygnując z realizacji programu nauczania i aspektów oceniania:

[D5]: *I dużo piątek się dostaje za technikę. Na przykład, za origami, że ładnie pracujemy, że jesteśmy grzeczni, że na przykład, pani nam podaje zadanie, że mamy na lekcji przepisać do zeszytu, i na przykład, brakuje jakichś zdań, no to też dostajemy za to piątkę, jak wszystko jest dobrze. Na jednej lekcji możemy dostać jakieś trzy piątki, dwie piątki.*

Uczeń może otrzymać na zajęciach wiele ocen, które odnoszą się do wykonanego zadania, jego realizacji i zachowania. Zróżnicowanie to wydaje się być okazją do otrzymania wzmocnienia w różnych aspektach, co może stanowić szansę do poszukiwania przez uczniów przestrzeni, w których odnajdą swoje potencjały, zasoby. Ocenianie w tym przypadku, traktowane jest jako akcentowanie funkcjonowania dziecka w odmiennych sytuacjach szkolnych.

Nauczyciel dydaktyk-zorientowany na dziecko stwarza szanse do różnorodnych doświadczeń, dzięki którym uczeń konstruuje wiedzę o sobie i świecie. Uczeń jest gotowy do eksplorowania i zaangażowania w lekcje. Pedagog pozostawia jednak ucznia samego ze zgromadzonymi informacjami, nie eksploruje ich oraz nie rozwija w refleksyjnym dyskursie, a także nie dąży do poznania uczniowskich reprezentacji rzeczywistości (por. Bruner, 2006, ss. 86-92).

Nauczyciel dydaktyk – tłumacz

Zwrócenie uwagi na kwestię tłumaczenia treści jest również obecne w dziecięcych narracjach. Nauczyciel dydaktyk-tłumacz potrafi posługiwać się językiem, który dla dziecka jest jasny, poświęca mu więcej czasu oraz jest zaangażowany w dziecięce (z)rozumienie. Język jako jedno z kulturowych narzędzi, pośredniczący pomiędzy „rozwojem a uczeniem się” (Filipiak, 2011, za: Wygotski, 1971, s. 137), a którym posługuje się kadra pedagogiczna jest ważny dla ucznia, ponieważ gwarantuje świadomość posiadanej wiedzy.

Związek pomiędzy mówieniem a uczeniem się, akcentuje jedna z narratorek, która wskazuje na zmiany dotyczące jej stosunku do przedmiotu (język angielski), ze względu na posiadane przez nauczycielkę kompetencje dydaktyczne:

[D8]: *No ja ogólnie w podstawówce nienawidziłam języka angielskiego. Pani była też super, fajnie tłumaczyła i tak dalej, ale jakoś mi... No nie potrafiłam się uczyć angielskiego i też weszłam do gimnazjum i też jest bardzo fajna pani. I mamy tak, że bardzo dużo ocen mamy z kartkówki. Że pani nam utrwala kartkówkami wszystko. No i właśnie tak fajnie się rozmawia z panią. No i jakoś mi ten język tak przypadł, już się wiele nauczyłam z języka angielskiego, w tamtym semestrze miałam cztery. Wydaje mi się, że pani nawet na... Tak żeby...*

Kurde, jak to powiedzieć, że... Jest określony temat mamy i ona tak do nas mówi, żebyśmy zrozumieli. Tak... Nie mówi tak jak jest w książce, takim językiem, takim od razu takim ten, tylko no tak tłumaczy, tak, żebyśmy zrozumieli, nie? Tak, no tak, i też nam jest o wiele łatwiej zrozumieć, nie?

Dziewczynka w szkole podstawowej pomimo „super” nauczycielki, potrafiącej „fajnie tłumaczyć” żywi niechęć do języka angielskiego. Zmiana stosunku dokonuje się za sprawą nauczycielki języka angielskiego w gimnazjum, która zwraca uwagę na powtarzanie oraz utrwalanie materiału, stwarza okazję do wzajemnego komunikowania się, a także dopasowuje własny język do języka uczniów. Kluczowe, wydaje się nadanie nowego znaczenia „kartkówkom”, które w tym przypadku dotyczą „powiększania” kulturowych zasobów dziecka. Narratorka jest świadoma istnienia, co najmniej trzech języków: „język nauczyciela”, „język uczniów” oraz „język książki”, reprezentujących odmienne kultury. Dziewczynka wskazuje na pokonywanie ograniczeń językowych (kulturowych) przez nauczycielkę, pozwalające na zaistnienie zmian jakościowych dotyczących myślenia (zrozumienie) i poznania (por. Bruner, 2006, s. 36-37; Filipiak, 2007, s. 6).

Konstruowanie wiedzy we wzajemnym dialogu i współpracy nauczyciela z uczniami, akcentujące świadomość różnic w kodach kulturowych (por. Bernstein, 1971, s. 171) pozwala na dostrzeżenie wartości i potrzebę towarzyszenia dzieciom w rozwijaniu zdolności związanych z rozumieniem znaczeń, które wytwarzają inne kultury, a także uczenie samodzielnego inicjowania aktywności:

[D8]: Bo na przykład pani z biologii nam... Da na przykład, powie dany temat i powie, że mamy przeczytać i da nam zadania i nie tłumaczy nam nic. No czasami się zdarzy, że nam coś wytłumaczy, ale tak to ona sobie siedzi no i my musimy rozwiązywać zadania. Fakt faktem na ocenę, i jest to fajne, bo mamy oceny, że z książką pracujemy i tak dalej, mamy oceny... No ale jednak... No to się tak nie utrwała jak się czyta.

Narratorka zwraca uwagę na istotę nauczania uczniów, w wyniku „tłumaczenia” sposobów odczytania i (z)rozumienia treści poruszanych na zajęciach. Samodzielność pracy nad zadaniem jest dla niej ważna wobec otrzymania oceny, jednocześnie wskazuje, iż samo czytanie nie wiąże się z utrwalaniem wiedzy. Dziewczynka w swojej narracji porusza istotny temat pobudzania uczniów do inicjowania aktywności własnej wobec uczenia się i nabywania poczucia sprawstwa (por. Filipiak, 2008, ss. 19-20). Zdaje się, że potrzebne jest w tym przypadku przygotowanie dzieci i młodzieży przez nauczyciela do odkrywania, przyswajania, wytwarzania wiedzy, znaczeń, co odbywa się za pośrednictwem wspólnego pogłębiania

myślenia o własnych działaniach, które tworzone są na podstawie indywidualnych wyobrażeń o świecie (Bruner, 2006, s. 77). Rozwinięcie tego procesu może odbywać się przez „rusztowanie”, za pomocą którego nauczyciel tymczasowo akompaniuje uczniom w procesie tworzenia rozwiązań oraz przejścia odpowiedzialności za własne uczenie się (Bruner, 1979, s. 19; Wygotski, 1989, s. 253; Filipiak, 2011, za: Schaferr, 2005, s. 228).

Dzieci, tłumaczenie przez nauczyciela treści, odnoszą do jego zaangażowania w proces (z)rozumienia treści, ale posługiwania się skondensowanym, zwięzłym językiem. Umiejętność tłumaczenia, czyli władania językiem, po raz kolejny wiąże się w narracji z procesem nauczania-uczenia się:

[D12]: *Też bardzo dyrektor bardzo umi też uczyć dzieci, właśnie historii. On bardzo dobrze uczy też. Bo już mieliśmy z nim też to bardzo, bardzo dużo się nauczyłem w z tej lekcji. On tak, on dużo w temacie. On tak, w jeden dzień może długi temat skończyć, wątek. On to tak tłumaczy, że nie jakieś długie zdania, ale on tak małymi, ale ze zrozumieniem, bardzo. Tak bardzo się to rozumie.*

„Dobrze uczyć”, to zdaniem narratora, „być nauczonym”, w wyniku posługiwania się przez nauczyciela „językiem nasyconym” treścią w prostych konstrukcjach stylistycznych. Poczucie „bycia nauczonym” odwołuje się do świadomości dziecka dotyczącej jego sprawczości. Wydaje się, że pedagog dopasowuje swój język do odbiorcy i jego kontekstu kulturowego. Narrator akcentuje finalny efekt tłumaczenia, którym jest (z)rozumienie. W kolejnym fragmencie rozszerza go o uzyskanie „czerwonego pasku” jako efektu dobrego nauczania:

[D12]: *I właśnie ona nas uczyła [nauczycielka z języka polskiego – uzupeł. K. KP] i wolalbym żeby ona nas uczyła, bo przez nią też dużo umiem. Ona bardzo dobrze tłumaczyła to właśnie ta pani teraz mamy. Tak wszystko dobrze tłumaczyła. Przez tą właśnie nauczycielkę dużo umiem teraz polskiego i też przez nią praktycznie miałem pasek, bo tak to zawsze miałem trójki i dwójki na koniec roku z tego polskiego, jak się nie mylę. A w tym roku, a w tamtym roku miałem czwórkę właśnie.*

Chłopiec akcentuje rezultat uczniowskiego opanowania języka nauczyciela (treści, programu nauczania), który odzwierciedla uzyskane świadectwo z czerwonym paskiem. To stopniowa internalizacja wiedzy, zapoczątkowana dzięki „nauczycielskiemu językowi”, przeobrażająca się w przestrzeń uczenia się dziecka (Filipiak, 2011, s. 53). Chłopiec wskazuje na kompetencje nauczycielki jako czynnika umożliwiającego zdobycie wyróżnienia, co

mogłoby wskazywać na niedostateczne rozwinięcie u niego własnej sprawczości w relacji do zarządzania procesem uczenia się.

Zaangażowanie nauczycieli na rzecz lepszego zrozumienia przez uczniów omawianych treści jest podejmowane przez kolejną narratorkę:

[D5]: (...) *Na przykład, że **umieją wytłumaczyć, jak mamy zadanie domowe, to jeszcze piętnaście minut nam poświęcają na wytłumaczenie, jak to mamy zrobić.***

Dziewczynka zwraca uwagę na kompetencje językowe nauczycieli, a także na wyodrębnienie szczególnego czasu, w którym objaśniają wykonanie zadania domowego. Pojawiają się tutaj pytania dotyczące użycia przez pedagogów języka instrukcji (por. Lemańska-Lewandowska, 2008, s. 172): czy tłumaczenie zadania domowego ma na celu spełnienie nauczycielskich oczekiwań, co do odtworzenia treści, czy też jest pretekstem do rozwijania samoregulacji, rozumianej jako samodzielne, aktywne uczenie się (2008, s. 171).

Nauczyciel dydaktyk-tłumacz w narracji dzieci dostrzega różnicę, podobnie jak one, w wobec odmienności językowej (kulturowej). Wydaje się to być bazą do prowadzenia u dzieci samoobserwacji związanej z aspektami uczenia się za pomocą „(z)rozumianego nauczycielskiego języka”, a także porównywania swoich postępów z uczeniem się (por. Czerniawska, 1999, s. 12). Pedagog dopasowuje swój język do uczniów, rozwijając u dziecka aspekt uczenia się przez aktywne zaangażowanie się w proces myślenia i poznawania. Nauczyciel dydaktyk-tłumacz, zdaje się być ważny w kontekście spotkania z uczniami w przestrzeni „wielokulturowej”, reprezentowanej przez indywidualne uczniowskie kultury (por. Bruner, 2006). Występowanie w takiej roli niesie za sobą wiele szans dla uczniów i zagrożeń. Przede wszystkim dostarcza im gotowych informacji o świecie, umożliwiając im sprawne w nim poruszanie się, jednak może to wiązać się z prezentowaniem zniekształconych, niepełnych informacji, na podstawie których uczniowie mogą budować błędne przekonania (Szafrńska-Gajdzica, 2016b, ss. 48-49).

Nieprzygotowany do zajęć dydaktyk

W wywiadach dzieci pojawiają się nauczyciele, którzy postrzegani są przez pryzmat indywidualnego nieprzygotowania do prowadzenia zajęć i procesu nauczania-uczenia się. Nieopracowanie lekcji czy też nieumiejętność nauczania, zdaniem narratorów, pozostaje w relacji do chaotyczności, niespójności, a także nieuważności wypowiedzi oraz doświadczenia przez uczniów „nienauczenia się”, niezrozumienia i nauczycielskiego zmęczenia.

W jednej z narracji pojawia się zdziwienie chłopca wobec zatrudnienia w szkole nauczycielki, która „nie umie uczyć”. Taki stan rzeczy narrator próbuje interpretować przez istnienie związku przyjacielskiego pomiędzy nauczycielką a dyrektorem, umożliwiającym tym samym podjęcie pracy bez odpowiednich umiejętności czy wykształcenia. Wydaje się, że uczeń do tej pory posiadał określone wyobrażenia dotyczące nauczycielskich predyspozycji zawodowych:

[D12]: *Mi się wydaje że ta pani, nie wiem jakąś przyjaciółką dyrektora chyba była. Że dostała się do tej szkoły, bo dla mnie to ona nie umie uczyć i jak mieliśmy z nią lekcję normalną, to nic się z niej nie nauczyłem, nic. Bo tam, no nie wiedziała co mówi. Raz mówiła to, raz mówiła to. Nie skończyła ani jednego jeszcze tematu z nami bo raz mówiła ten temat, na dwóch, na jednej lekcji mieliśmy, dwa, trzy tematy więc tego też nie rozumiem za bardzo.*

Narrator jako wskaźnik kompetencji zawodowych nauczyciela przyjmuje wzrost poziomu własnej wiedzy i umiejętności, akcentując kluczową rolę pedagoga w procesie kształcenia uczniów. Taki styl prowadzenia zajęć, podczas których nauczyciel nie potrafi w sposób syntetyczny uporządkować treści (tematów lekcji) jest dla niego obcy oraz niezrozumiały.

W drugim fragmencie, w którym narrator definiuje co dla niego znaczą „normalni nauczyciele”, wspomina również o nauczycielce z przyrody, postrzeganej przez pryzmat zmęczenia uczniami i nieprzygotowania do zajęć:

[K. KP]: *Normalni? A co to znaczy?*

[D2]: *Normalni, no żeby na przykład jak musimy jakiś cel [zrealizować – uzupeł. K. KP] to na przykład żeby nie poganiała pani, albo coś. To mnie w tym najbardziej dziwi (...) na przykład się z nami męczy, że nie wie co powiedzieć ma. Że co mamy otworzyć, tak pani z przyrody niekiedy ma. I tak się ciągle zamyśla, że nie wie co powiedzieć przez minutę.*

Chłopiec zwraca uwagę na realizację wyznaczonych celów, wobec których życzeniowo przejawia oczekiwania o byciu „nie poganianym” przez pedagogów. Jest mocno zdziwiony sytuacją, w której nauczycielka z przyrody męczy się z uczniami, ponieważ nie wie co i w oparciu o co mówić. Pojawia się tutaj kwestia wzajemnych oczekiwań: uczniowie muszą zrealizować określone cele, które są przed nimi stawiane, z drugiej strony mają prawo formułować wymagania związane z nauczycielskimi predyspozycjami.

Nieprzygotowany do zajęć dydaktyk zaburza, a wręcz uniemożliwia uczniom proces uczenia się oraz wskazuje, jak istotną rolę przywiązują uczniowie do przygotowania

zawodowego nauczycieli, co determinuje budowanie przekonań na temat kadry pedagogicznej oraz (nie)zaangażowanie emocjonalne.

Demotywuujący dydaktyk

W jednej z narracji pojawia się charakterystyka nauczycielki, która nie daje chłopcu adekwatnej w jego przekonaniu i wystarczającej przestrzeni na wykazanie się oraz potwierdzenie umiejętności. W efekcie skutkuje to u niego obniżeniem motywacji do uczenia się i bycia zagrożonym z przedmiotu. Chłopiec rozpoczyna od zaprezentowania swojego stanowiska dotyczącego niechęci i znudzenia uczeniem się języka angielskiego, dostrzeganiem jego niepraktyczności oraz informacji o posiadanych niedostatecznych ocenach:

[D4]: (...) *I właśnie, nie lubię zbyt angielskiego. Bo nie umiem angielskiego i trochę jedynek mam z tego angielskiego. Chodzi o to, że angielski mnie nudzi i nie wiem po co się go uczyć, bo raczej nie będę wyjeżdżał z kraju.*

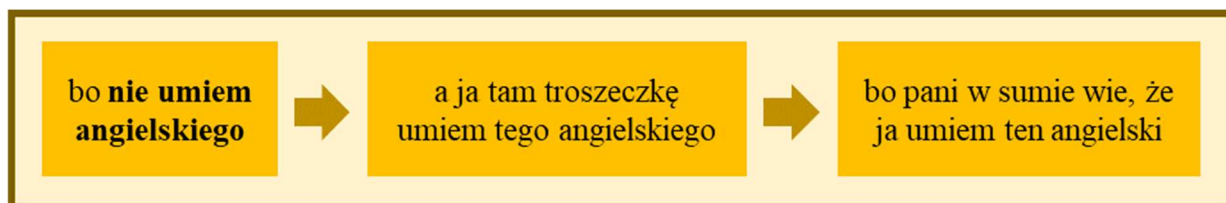
Narrator zwraca uwagę na ważną dla niego celowość uczenia się języka angielskiego, którego zastosowanie jedynie dostrzega w momencie wyjazdu zagranicznego, co chwili obecnej jest odległe dla jego kulturowej perspektywy. Niewątpliwie uczenie się języków stanowi szansę na poszerzenie „kulturowej skrzynki z narzędziami”, wyzwala, poszerza horyzonty, jednak dla ucznia staje się pewnego rodzaju zniewoleniem (por. Szkudlarek, 2019, s. 576). W dalszej części wypowiedzi odnajduję wyjaśnienie zaprezentowanego przez chłopca stanowiska, które łączy się z poszukiwaniem na zajęciach okoliczności, które pozwolą mu na zdefiniowanie jego umiejętności, tym samym będą stanowić o elemencie budującym jego poczucie własnej wartości.

Narrator wpieryw wspomina o dodatkowych zajęciach z języka angielskiego, z których nie może skorzystać w sytuacji bycia zagrożonym ze względu na reprezentowanie pewnego poziomu wiedzy oraz umiejętności:

[D4]: (...) *No, jestem już zagrożony, ale to jest [dodatkowe zajęcia z angielskiego – uzupeł. K. KP] właśnie do takich, którzy bardziej nie umieją tego angielskiego, a ja tam troszeczkę umiem tego angielskiego. W tak w 50% procentach (...) Bo pani w sumie wie, że ja umiem ten angielski, bo kiedyś często odpowiadałem na te pytania. W tym roku z angielskiego albo więcej się zgłaszałem, ale mi się nie chce, trzymać tej ręki w górze przez pół godziny albo pisać.*

Następnie narrator sam określa na ile procent „umie angielski”, budując argumentację pozwalającą mu na potwierdzenie jego stanowiska i przeformułowanie myślenia na temat kompetencji, co przedstawiam na rys. 9.

Rys. 9. Konstruowanie wiedzy na temat własnych kompetencji językowych



Źródło: opracowanie własne

Wydaje się, że chłopiec potrzebuje okazji do potwierdzania swoich językowych zasobów, co stopniowo rozwija w narracji, które korespondują z adekwatną odpowiedzią na pytania nauczycielki. Niemożność wzmocnienia za pomocą reakcji nauczycielki indywidualnego potencjału wiąże się z obniżeniem motywacji do uczestniczenia w zajęciach. Chłopiec nie wkłada już wysiłku w realizację obowiązków ucznia, ponieważ w dalszej części wypowiedzi stwierdza, iż nauczycielka wybiera do odpowiedzi inne osoby (brak potwierdzenia czy też wzmocnienia jego zasobów). Ponadto, pyta go w sytuacji, gdy nie zna lub nie pamięta odpowiedzi, czy też nie daje mu możliwości do dłuższej prezentacji wypowiedzi (brak potwierdzenia lub zanegowanie jego zasobów):

[K. KP]: *Przez pół godziny?*

[D4]: *Bo, zazwyczaj wybiera inne osoby. A kiedy wypadnie na mnie, to ja się czasem nie umiem trochę albo zapomnę tego co mam mówić, albo po prostu pani wybierze mnie i potem zmieni na jakąś inną osobę, tak jest czasem [...] (...) Nie raz, się zgłaszałem, a na koniec lekcji mówiłem: czemu mnie pani nie wybrała, przecież się zgłaszałem przez pół godziny. I nic. Ona tak nie reaguje, bo jest w pośpiechu - idą na dyżur nauczycielki.*

Wydaje się, że chłopiec dokonuje kalkulacji, która dotyczy zaangażowania lub wycofania się z aktywności w okolicznościach, które mogą narazić go na ryzyko dewaluacji własnej wartości. Niemożność skonfrontowania przez ucznia w dialogu z nauczycielką doświadczania „porażek” wydaje się prowadzić do dziecięcego negowania jego sprawczości oraz przekierowania odpowiedzialności, jak i kontroli na pedagoga za niepowodzenia. Dziecko we fragmentach narracji wskazuje na proces zarządzania własną wartością, co jest niezwykle trudne i wymaga wsparcia, które umożliwiłoby przerwanie reprodukcji społecznej (Bourdieu,

Passeron, 2011; Freire, 1994). J. S. Bruner, akcentuje rolę szkoły (w tym nauczycieli) w kontekście refleksyjnego podejścia do tworzenia się u dziecka koncepcji „Ja”. Wiąże ją z poszukiwaniem, definiowaniem indywidualnych zdolności (sprawstwo) i analizowaniem sposobów radzenia sobie z doświadczaniem sukcesów oraz porażek (poczucie własnej wartości), za pomocą których dziecko będzie poruszało się w dorosłym świecie (2006, ss. 62-63).

Demotywiający dydaktyk nie dostrzega procesu kreowania u dziecka w trakcie zajęć poczucia własnej wartości oraz sprawstwa, składającego się na formowanie tożsamości. Nie stwarza przestrzeni do rozwijania odpowiedzialności i kontroli za pielęgnowanie umiejętności, które mogą wzbogacić jego kulturowy repertuar „narzędziowy” w postaci: opanowania języka, poznania sposobów myślenia innych, zdolności do refleksji, wstrzymując proces produkowania przez szkołę nierówności społecznych.

Narratorzy wiele miejsca w opowieściach poświęcają nauczycielom realizującym rolę dydaktyka, ich metodyce prowadzenia lekcji i komunikowania się z uczniami, tworząc tym samym pewną kulturę uczenia się. Obfitość materiału podanego przez dzieci, związanego z wykonywaniem funkcji dydaktycznych, zwraca uwagę na stereotypowe postrzeganie nauczyciela – to ten który głównie uczy. W tym przypadku rola dzieci sprowadza się do „poddania się nauczaniu”. Kultura uczenia się proponowana przez wskazanych pedagogów pozostaje w relacji do przekazywania informacji, objaśnienia rzeczywistości, akcentując niesymetryczność relacji oraz nauczycielski monopol na wiedzę. Zdarza się, że kadra pedagogiczna nie monitoruje refleksyjnie prowadzonego procesu lub też nie przywiązuje wagi do starannego przygotowania się do zajęć. Nauczyciel-dydaktyk nie tworzy przestrzeni do intymnego spotkania jakim jest uczenie się (Filipiak, 2008), nie zachęca, nie prowokuje poprzez pytania do refleksji, nie tworzy miejsca do wzajemnej współpracy, umożliwiającej dziecku być w roli wytwórcy wiedzy dla siebie i wspólnie z innymi. „Antropologia praktyki szkolnej” (Bruner, 2006, s. 54), dostarcza informacji na temat organizowania procesu uczenia się, który opiera się na pasywności uczniów, na ich przyswajaniu transmitowanych treści. J. S. Bruner, rozwiązanie tej sytuacji dostrzega w budowaniu kultur klas szkolnych, w której rola nauczyciela ogranicza się do „dyrygowania” procesem uczenia się, konstruowanym przez uczniów (2006, s. 40).

6.4. Nauczyciel w relacji (opiekuńczej) z dzieckiem

Dokonujące się zmiany społeczne, powstające w związku z nieprzewidywalnością życia, sprawiają, że rozszerzeniu podlegają zadania, role, kompetencje nauczycieli. Rozwinięcie podstawowych funkcji dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych dotyczące zadań szkoły, aktualnie koncentruje się wokół nie tylko technologii cyfrowych (por. Ogrodzka-Mazur, Szafrńska, Malach, Chmura, 2018), ale i kompetencji interpersonalnych, które umożliwiają elastyczność wchodzenia w nauczycielskie role oraz refleksyjną uważność (Kwiatkowski, Walczak, 2017, ss. 7-9). Nauczyciel w ramach swoich powinności wykonuje czynności nierzadko zbliżone do rodzicielskiej opieki i troski, wynikające z potencjału oraz zagrożeń nieprzewidywalnych w szkolnej codzienności zdarzeń (Kurnianingsih, Yuniarti, Kim, 2012). Ponadto wspiera dziecko w towarzyszeniu mu w rozwoju psychospołecznym i przezwyciężaniu kryzysów (por. Erikson, 1997; Kwiatkowski, 2017, ss. 131-132). Koncentrowanie się na interpersonalnych kompetencjach pedagogów jest znaczące ze względu na zmiany jakościowe zachodzące u dzieci i młodzieży wobec procesów socjalizacyjnych oraz wychowawczych, mogących kompensować braki mające swoje źródło we wzrastaniu w niekorzystnym środowisku (por. Bronfenbrenner, 1988).

Perspektywa nauczyciela, który znajduje się w relacji z uczniem, zawarta w dziecięcych wywiadach, uwzględnia postrzeganie pedagogów przez pryzmat zaspokojenia wczesnodziecięcych potrzeb (por. Dąbrowski, 2006, s. 75; 92). Należą do nich zapewnienie: bezpieczeństwa, opartego na zaufaniu, bliskości, a także realizację potrzeb biologicznych związanych z głodem i pragnieniem. Nauczyciel w relacji (opiekuńczej) z uczniem jest pedagogiem obdarzonym sympatią oraz cieszy się popularnością wśród dzieci, dostrzega i akceptuje ich psychobiologiczne skłonności, otacza ich emocjonalnym wsparciem oraz zrozumieniem.

Niewątpliwie zaufanie stanowi fundament relacji, ponadto jest warunkiem nawiązywania satysfakcjonujących więzi z ludźmi (Kramer, 1982, s. 101), w tym występujących w szkole (Czerwiec, 2020). Zagadnienie pojawia się we fragmencie narracji dziecka, dla którego znacząca jest wiarygodność nauczyciela, odzwierciedlająca się w dotrzymaniu słowa i nauczycielskim zaangażowaniu w realizację obietnicy:

[D12]: *A teraz też mamy taką fajną panią z polskiego, no, bo na przykład ona jak coś powie no to ona, to dotrzyma tego słowa. Ona jeszcze sobie to zapisuje w zeszytach, żeby tego na pewno nie zapomnieć. No i mało jest właśnie takich nauczycieli, bo na przykład takich. Bo ten, ten właśnie z techniki on, to musisz mu 5 razy przypomnieć praktycznie o tym.*

Chłopiec zauważa wysiłek, który wkłada nauczycielka w budowanie relacji, opartej na zaufaniu z uczniem, której składnikiem jest właśnie wiarygodność (por. Sztompka, 2007, ss. 236-239). Wydaje się, że sytuacja wskazuje także na traktowanie dzieci z szacunkiem i wywiązywanie się z powstałych obowiązków. Narrator dodatkowo wzmacnia wartość relacji w nawiązaniu do prezentacji wiedzy na temat małej ilości nauczycieli, którzy akceptują uczniów jako partnerów godnych zaufania. Ponadto, zwracając uwagę na częstotliwość koniecznych powtórzeń podejmowanych przez uczniów wobec nauczyciela techniki, wskazuje na polaryzację przekonań nauczycieli na temat dzieci, mogących być w jednej szkole równocześnie traktowani w sposób (nie)poważny (por. Surzykiewicz, 2000, s. 141).

W dziecięcej narracji nauczyciel jest „emocjonalnie dostępny” dla ucznia, kiedy ten tego potrzebuje. Relacja ta opiera się na bliskości podtrzymywanej przez czwartoklasistkę w odniesieniu do jej poprzedniej wychowawczynie z klasy nauczania zintegrowanego. Dziewczynka wspomina o sympatii do miejsca, w którym była jej stara klasa, a także relacjonuje przebieg spotkań z nauczycielką, do której może się przytulić:

[D6]: *Lubię być w mojej starej klasie, to przychodzę do pani E., bo uczy pierwszą B i mogę, i sobie przychodzimy, jak mamy wolny czas na przerwie. Mam tam moją koleżankę, **dużo dzieci się do niej przytula** (...) **No ja lubię z koleżankami tam pójść, no mówimy dzień dobry, można się do niej też przytulić, tak jak ja dzisiaj, no i... no tylko tyle. Nawet starsze klasy przychodzą tam do pani E., ale najczęściej, to my. A tak, jak mamy lekcje, mamy sobie tę, przerwę, i mamy z naszą wychowawczynią** (...) **Tylko szkoda, że pani E. już nas nie uczy.***

Postrzeganie i przeżywanie nauczycielki wobec znaczącej dla narratorki osoby, jest udziałem nie tylko jej i koleżanek, ale także uczniów ze starszych klas. Chociaż narratorka akcentuje tylko dziecięcy wysiłek w kontaktowanie się z nauczycielką, która we fragmencie przyjmuje bierną postawę, nie inicjuje spotkania, to jednak wydaje się być otwarta na uczniów. Emocjonalne zaangażowanie się dzieci w podtrzymanie relacji z byłą pedagog może świadczyć o rozwinięciu więzi, której wskaźnikami są stosowane przez uczniów „zachowania przywiązaniowe” (Jędrzejowska, 2016, s. 51). „Przytulanie” jako składnik intymnej interakcji wskazuje na duży stopień ufności, jak i poczucie bezpieczeństwa (2016, s. 56) oraz przywołuje analogiczne skojarzenia do tworzenia pierwotnej więzi z podstawowym opiekunem (matką, ojcem), zwłaszcza kiedy dziecko doświadcza niepokojów i „braków”. Nauczycielka zdaje się być dla dzieci „bezpieczną i stałą bazą”, z którą narratorka chciałaby utrzymywać częstszy kontakt.

Emocjonalny wymiar relacji uczniów z poprzednią wychowawczynią jest także widoczny u narratora, który mówi o smutku powstałym wskutek przejścia nauczycielki na roczny urlop i nadziei na kolejne objęcie przez nią wychowawstwa klasy. Narrator wskazuje na możliwość wystąpienia takiej sytuacji ze względu na wzajemność przeżywaną do siebie sympatii w relacji nauczycielka – uczniowie:

[D12]: *No, ale pamiętam jak każdy się smucił, że ta pani wychowawczyni z czwartej klasy, jest na urlopie, to każdy się zesmucił. (...) Roczny [urlopie – uzupeł. K. KP] i za rok właśnie chyba mi się tak wydaje, że ona się ugada jakoś z dyrektorem, żeby była naszą wychowawczynią. Tak mi się wydaje, że tak będzie. Bo i my ją lubimy i ona nas lubi. Bardzo się ucieszyła z tego, że ten taki właśnie mój kolega, co się z nim wygłupiam, bardzo poprawił się w stosunku do zachowania.*

Fragment także świadczy o przywiązaniu, które zostało zbudowane pomiędzy dorosłym a dziećmi. Doświadczanie separacji, rozstania z pedagogiem jest dla nich trudnym przeżyciem, które zdaje się być łagodzone przez pokładaną ufność w powrót nauczycielki. Opowiadanie dziecka wskazuje, iż uczniowie są dla pedagoga bardzo ważni, co potwierdza wyobrażenie na temat zabiegania o wychowawstwo klasy u dyrektora szkoły. Chłopiec akcentuje stan emocjonalny nauczycielki w nawiązaniu do zmiany zachowania jego kolegi, wydaje się, analogiczny do radości rodzica, który monitoruje postępy swojego dziecka.

Nauczyciel w relacji z dzieckiem jest uważny na zachowanie, emocje i myśli dziecka. Przede wszystkim go dostrzega, także inicjuje kontakt, dba o jego poczucie bezpieczeństwa. W jednej z narracji dziewczynka wspomina o wychowawczyni, która jest uważna na samopoczucie uczennicy, posiadającej doświadczenie pobytu w domu dziecka. Nauczycielka koncentruje się na emocjach dziewczynki związanych z powrotem do szkoły, do której uczęszczała przed umieszczeniem w placówce. Zwraca uwagę na identyfikowanie zachowań czy też stanów emocjonalnych jako istotnych aspektów łączących się z ewentualną zmianą szkoły:

[D8]: *no pytała się [wychowawczyni – uzupeł. K. KP] jak się czuje tam [dziecko z domu dziecka – uzupeł. K. KP]. No, że jak się czuje z tym, że wróciła do starych śmieci, jak to się mówi. No i pyta czy lepiej było w tamtej szkole, bo jeżeli by miała tutaj problem, że tam była bardziej akceptowana, no to pani będzie się starała, żeby po prostu nie uczęszczała tutaj, tylko wróciła tam, no w sensie rodzic, ale porozmawia, na przykład z rodzicem o takiej sytuacji, że „A. się tutaj źle czuje i chciałaby iść do innej klasy”, nie?*

Nauczycielka jako jedna z nielicznych dostrzega emocjonalność dziecka, stara się go poznać i pomóc. Obdarza go również prawem do decydowania, do dokonywania wyborów, które opiera się na akcentowaniu emocji w poznawczym odbiorze rzeczywistości. Wskazuje wartość i możliwość korzystania z samopoznania, postrzegania własnego „Ja” (Juszczak-Rygałło, 2018, s. 50), co może stać się okazją do dziecięcego rozwoju. Zdaje się, że nauczyciel poszerza doświadczenia dziecka, tworząc przestrzeń do refleksyjnego spotkania.

Budowanie relacji z dzieckiem w przestrzeni szkolnej opiera się także na drobnych nauczycielskich gestach, takich jak podzielenie się z dzieckiem jedzeniem. Dla narratora istotniejsze wydają się cechy charakteru nauczyciela oraz podejmowane działanie związane z zabezpieczeniem jego potrzeb biologicznych (głód) niż wiedza związana z tym, jakiego przedmiotu uczy, w czym dwukrotnie się myli:

[D2]: *Lubię pana M., on jest z matematyki, nie z muzyki! Też jest fajny, miły, dobry. Na przykład ostatnio nie miałem nic do jedzenia, to mi dał troszkę melona* [chodziło o pomelo – uzupeł. K. KP]. *Pomelo to jest taki owoc, jest taki większy jak ta pomarańcza, ale jest taki podobny. Tylko bez skórki się je. Poczęstował mnie pani z matematyki* [z muzyki – uzupeł. K. KP].

Nauczyciel nie tylko otacza dziecko opieką, ale również dostarcza mu nowych doświadczeń poznawczych związanych z egzotycznym dla niego owocem, który chłopiec stara się opisać badacze, myląc jego nazwy. W cytowanym fragmencie dostrzegam różnice w posiadanych przez chłopca i nauczyciela „kapitałach kulturowych” (gustach) w relacji do pola konsumpcji, podkreślając istnienie nierówności społecznych w dostępie do określonych dóbr (Bourdieu, 2005b). Symbolicznie zostają one zniwelowane poprzez gest podzielenia się z chłopcem owocem. Dzielenie się posiłkiem w perspektywie socjologicznej nawiązuje do potwierdzania równości i wzajemnej akceptacji (Byłok, 2018, ss. 11-12).

Zabezpieczenie potrzeb biologicznych związanych z jedzeniem czy piciem jest podejmowane także w kolejnych narracjach. Narratorzy postrzegają nauczyciela, który pozwala na realizację danych potrzeb jako miłego, wyrozumiałego, obdarzają go sympatią. Jedną z rozmówczyń rozwija pojęcie „miłych nauczycieli”, które oznacza pedagogów niekrzyczących na dzieci i rozumiejących ich sytuacje fizjologiczne:

[K. KP]: *A co to znaczy, że nauczyciele są mili?*

[D1]: *No nie drą się, pozwalają jeść, np. jak się zgłosi to można się napić. A u mnie na lekcjach tak nie ma. Tylko u pani z historii, była jeszcze pani z angielskiego w zeszłym roku, ale teraz taki pan do nas przyszedł. No i ta z historii i z angielskiego z zeszłego roku zawsze nam*

pomaga pić. Eee...pozwala pić na lekcji. Bez pytania można się napić. Pani to rozumie i sama pije na lekcjach.

We fragmencie dziewczynka zwraca uwagę na potencjalne zachowanie granic związanych ze zgłoszeniem się i poinformowaniem o zaspokojeniu pragnienia, a także informuje o dwóch nauczycielkach, które pozwalają dzieciom na realizację potrzeby. Wydaje się, że nauczycielki identyfikują się i rozumieją dziecięce potrzeby, jedna z nich również przyznaje sobie prawo do picia na zajęciach. Zdaje się, że dla dziecka spełnienie biologicznej prośby stanowi o jego poznaniu. Takie działanie jest także naturalne dla kolejnego rozmówcy, który dziwi się zakazom picia na zajęciach, ponieważ czasami jest to dla niego koniecznością: [D12]: (...) ***u niektórych nauczycieli nie można się napić na lekcjach, bo na przykład mówią, że lekcja to nie kawiarnia a u niektórych to możesz się wsiąść i się napić (...) No.. Ci co dają nam napić się no to fajnie, a ci co nie no to tak dziwnie bo napić się trzeba czasami, a oni nie pozwalają. Zaraz będzie przerwa*** [mówią – uzuel. K. KP].

U chłopca pojawia się podział na nauczycieli zaspokajających i niezaspokajających dziecięce potrzeby związane z pragnieniem. Ponadto, dostrzegam pewną hierarchię potrzeb konstruowaną przez nauczycieli i stawianie w opozycji do siebie realizacji potrzeb fizjologicznych z potrzebami wyższego rzędu (uczenie się jako potrzeby samoregulacji). Zastanawiająca jest geneza pojawiających się emocji i apelów dziecka z układu ryzyka wobec nauczycieli (nie)zaspokajających ich podstawowych potrzeb: czy wynikają one z niedostatecznej responsywności opiekuna podstawowego; zaburzonej socjalizacji korespondującej z dotkliwością doświadczenia odroczonej gratyfikacji; czy też kulturowych wzorców postępowania? Niewątpliwie jednak to zagadnienie ważne dla dzieci, które wskazuje na jakość relacji ucznia z nauczycielem, który przyznaje mu pewną swobodę i prawo do zadbania o swoje potrzeby:

[D2]: ***Lubię panią z angielskiego, bo pozwala na wszystko (...) Na przykład jak, mamy, chcemy się napić na lekcji to możemy, albo pani na przykład ktoś jest głodny i chce coś przekąsić to pani pozwala.***

Nauczyciel w relacji (opiekuńczej) z dzieckiem, to dorosły, w którym narratorzy dostrzegają przychylność wobec rozumienia i zaspokojenia ich emocjonalnych oraz biologicznych potrzeb. Nauczyciel funkcjonujący w tej roli, traktuje dziecko z szacunkiem, zwraca uwagę na to, co czują/co mogą czuć uczniowie, odpowiada na ich przywiązanie poprzez oferowanie im bezpieczeństwa oraz pewnej autonomii. Nie umożliwia jednak dzieciom

rozwijania ich zdolności do intersubiektywnego doświadczania siebie i innych. Co prawda, nauczyciele poprzez swoje zachowania responsywne do potrzeb i pragnień dzieci, nieświadomie zwracają uwagę na ważność, takich aspektów, jak: wiarygodność, samopoznanie (w wyniku identyfikacji emocji w poznawczym doświadczaniu świata), bezpieczeństwo, dostarczali okazji do naśladowania, jednak nie zostały one „nagłośnione” we wzajemnym dyskursie, pozwalającym na świadomość zachodzących procesów oraz aktywności dziecka (Bruner, 2006, s. 97; Wygotski, 1989, s. 253).

6.5. Nauczyciel „zagrożający” bezpieczeństwu dziecka

W jednym z wywiadów dziewczynka przedstawiła charakterystykę nauczyciela angielskiego, który wzbudza w niej brak sympatii ze względu na niedostateczną możliwość jego poznania (uczy tylko jedną klasę w całej szkole, do której uczęszcza dziewczynka) oraz niekomfortowość kontaktu z powodu zapachu papierosów i krzyczenia na uczniów:

[D1]: (...) *też nie lubię pana z angielskiego. Bo jak przychodzi do szkoły, to on właśnie to jest głupie! Bo tylko nas uczy! Tylko nas, na całą szkołę! On przychodzi na godzinę, kiedy mamy zajęcia i tylko nas uczy. No, bo rozumiem, rodzice też mogą palić, ale on pali i przychodzi do szkoły i żadnej gumy i nic i od niego śmierdzi. Jak on podchodzi do mnie to ja się odsuwam. Ja nie lubię takiego zapachu! Też się drze. Dlatego też chce zmienić szkołę.*

Wydaje się, że dla dziewczynki to niezrozumiała sytuacja, w której jej klasa musi konfrontować się z narzuconą decyzją posiadania zajęć z nauczycielem „z zewnątrz”, co traktuje jako trudność i negatywne przeżycie. Wydaje się to korespondować z niemożnością dostatecznego (roz)poznania nauczyciela poruszającego się w kulturze szkoły. Skonfrontowanie się z palącym pedagogiem przypuszczalnie jest dla dziewczynki nowym doświadczeniem: zwraca uwagę na możliwość palenia przez rodziców (dorosłych), ale w przypadku nauczyciela, przychodzenie do szkoły „z zapachem papierosów” burzy jej dotychczasowe kulturowe wyobrażenia, przekonania o pedagogach. Narratorka zwraca uwagę na dyskomfort i wycofanie się z relacji z powodu palenia papierosów przez nauczyciela, a także finalnie pragnie zmienić szkołę.

W następnych fragmentach dziewczynka informuje o prowadzonych z koleżanką rozmowach na temat nauczyciela i woni alkoholu, zidentyfikowanego przez uczennicę:

[D1]: *Moja koleżanka mówiła, że jak siedziała w pierwszej ławce to pan do niej podeszedł i tak od niego śmierdziało alkoholem. Może ten pan coś pije, ja nie wiem. Też to może być możliwe. Bo ostatnio jak płakałam w szkole pan do mnie podeszedł i ja już nie umiałam wytrzymać, tak śmierdziało mu z buzi. Że już musiałam tak robić [zakrycie nosa za pomocą koszulki przez narratorkę – uzupeł. K. KP]. Papierosami śmierdziało, alkoholem, no ja tam nie wiem. No pan M., czy jak mu tam (...).*

Dzieci wzajemnie informują się o doświadczanych wrażeniach: narratorka zdaje się z jednej strony nie zgłębiać zagadnienia, stawiając hipotezy o potencjalnej sytuacji, akcentując swoją niewiedzę. Następnie jednak przypomina sobie zdarzenie, w którym także doświadczyła nieprzyjemnego zapachu alkoholu i papierosów. Wydaje się, że podkreślenia związane z niewiedzą dziewczynki, a także trudność w jednoznacznym przyjęciu stanowiska mogą

korespondować z niespójnością przekonań na temat nauczycieli, konstruowanych dotychczas (konfrontowanie się z zaprzeczeniem) czy też z potrzebą utrzymania tajemnicy, pewnego tabu. Dziewczynka nie mówi wprost o swoich emocjach, uczuciach wobec dorosłego, są one wyrażone w postaci wycofania się z relacji oraz pozbawiania go szacunku w sytuacji wspominania jego imienia, które dla dziewczynki jest nie istotne (*No pan M., czy jak mu tam (...)*).

Niechęć kontaktowania się z nauczycielem z angielskiego przypuszczalnie wiąże się z brakiem obdarzania go zaufaniem. Dziewczynka informuje o sytuacji, w której płakała w szkole w związku z „zerwaniem” ze swoim chłopakiem, jednak nie decyduje się na ujawnienie prawdziwego powodu z momencie rozmowy z nauczycielem. Dziewczynka w dialogu z nauczycielem otrzymuje od niego porady związane z powstrzymaniem emocji i nieokazywaniem „sprawcom” swojej krzywdy, co ma potencjalnie uchronić ją przed złością: [D1]: *Pan z angielskiego widział, że płakałam i mi powiedział: „No co teraz będziesz płakała, lepiej nie płacz, bo zobaczą i jeszcze bardziej, by cię to denerwowało”. **Powiedziałam mu ino, że koleżanki mnie oszukały** [narratorka płakała w związku z zakończeniem relacji ze swoją sympatią – uzupeł. K. KP] i **że przez to płaczę. I mówił, on, no nie pan, a nie on. Mówił, że mam nie płakać, bo one to zobaczą i będą mnie dręczyły.***

Narratorka, nie ufa nauczycielowi, okłamuje go, przypuszczam, że nie traktuje go poważnie, nie obdarza szacunkiem (*I mówił, on, no nie pan, a nie on*). Dorosły nie tylko daje rady dziecku w kwestii (zaprzeczeniu) emocji, ale też proponuje swoje interpretacje wobec rozwoju dalszych zdarzeń związanych z potencjalnym dręczeniem przez koleżanki.

Postawa nauczyciela dotyczy pewnego zachwiana dotychczasowego obrazu nauczyciela, który wytworzyła narratorka oraz kreuje niezręczne, wręcz patowe okoliczności, w których uczniowie muszą funkcjonować. Niesymetryczność ról nauczyciela i dziecka, na którą wskazuje choćby stosowanie krzyku przez nauczyciela (władza), zaburzenie poczucia bezpieczeństwa związanego z niemożnością dostatecznego poznania pedagoga, paleniem, piciem alkoholu zdaje się rozwijać czy też wzmacniać postawę narratorki, analogiczną do zachowań w rodzinach alkoholowych: „nie mów, nie ufaj, nie czuj” (Woronowicz, 2008, s. 302). Narratorka „nie mówi” innym o danej sytuacji, rozmowę na temat nauczyciela inicjuje jej koleżanka; „nie ufa” dorosłemu wskutek naruszenia przez niego jej bezpieczeństwa oraz zdaje się „nie czuć” – swoje emocje ujawnia poprzez ukryte w komunikatach przekazy lub symboliczne zerwanie relacji. Nauczyciel stanowić może realne zagrożenie dla uczniów, ale

i posiadać wpływ na generowanie przekonań związanych z obdarzeniem dorosłych i szkoły (nie)ufnością.

6.6. Podsumowanie. Dyskusja wyników

W rozdziale przedstawiłam obraz nauczycieli w percepcji dzieci z układu ryzyka. Jako sposób ujmowania percepcji przyjąłam kulturowe spostrzeganie ludzi i świata zaproponowane przez J. S. Brunera w koncepcji psychokulturowego podejścia do edukacji, akcentującą wzajemne związki pomiędzy kulturą, umysłem a edukacją. Poznanie i zrozumienie drugiego człowieka, w myśl teorii, zakłada konieczność usytuowania wytwarzanych przez niego znaczeń w lokalnym (kulturowym) kontekście oraz rozpatrzenie ich w interpretacyjnej perspektywie. Związek przyczynowo-skutkowy nie jest tutaj tak istotny, jak hermeneutyczne poznanie siebie i świata, odbywające się za pomocą narracji (Brzezińska, 2006, s. XIV-XV, XVII). Takie podejście umożliwiło mi zapoznanie się z obrazem nauczycieli tworzonym przez dzieci, które stanowią „kulturowy konstrukt” (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018). Ponadto, reprezentują własne, indywidualne kultury przeobrażane przez środowisko rodzinne, szkolne, itp. To, w jaki sposób dzieci postrzegają nauczycieli jest wynikiem stałego konstruowania znaczeń powstałych przy okazji doświadczania poszczególnych kultur. Uczniowie więc działają (w tym i mówią) w oparciu o własne wyobrażenia o świecie (Bruner, 2006, s. 77).

Nauczyciele w dziecięcych narracjach są postrzegani na podstawie skonstruowanych przez nich reprezentacji pedagogów, egzemplifikujących się w kategoriach ról związanych z występującymi w szkole problemami: (*(nie)skuteczne reakcje wobec przemocy i agresji w szkole, metody (nie)radzenia sobie z zakłócaniem porządku na lekcji, nauczyciel kontroler-nadzorca*) procesem uczenia się (*nauczyciel-dydaktyk*) oraz tworzeniem relacji z uczniem (*nauczyciel w relacji (opiekuńczej) z dzieckiem, nauczyciel „zagrożający” bezpieczeństwu dziecka*). Korespondują one z czterema wymiarami, dominującymi w uczniowskich opowieściach: przemocą/agresją, dyscypliną, dydaktyką oraz bezpieczeństwem w relacji i nawiązującymi do opisów kultury szkoły. Stanowią odpowiedź na pytania: *jaką wiedzę posiadają na temat kompetencji zawodowych nauczycieli badane dzieci oraz jakie kompetencje zawodowe nauczycieli są istotne dla dzieci z układu ryzyka?* Każdy z aspektów omówię poniżej, zwracając uwagę na wnioski powstałe w oparciu o analizę i interpretację poszczególnych kategorii.

Zjawisko przemocy i agresji w szkole występuje również w dziecięcych opisach kultury totalnej szkoły. Nauczyciele podejmują działania wobec problemu, jednak są one nieskuteczne i w większości prowadzą do eskalacji zachowań agresywnych i przemocowych, których ofiarami stają się pozostali. Najczęściej to uczniowie, którzy posłusznie dostosowują się do narzuconych reguł kulturowych. Reakcje w nawiązaniu do zgłaszanych lub

obserwowanych zjawisk destruktywnych koncentrują się najczęściej na behawioralnym aspekcie aktywności przemocowego/agresywnego dziecka oraz mają charakter interwencyjny i niesystematyczny. Bezradność kadry pedagogicznej nawiązuje nierzadko do konieczności przejścia przez „uczniów-ofiary” odpowiedzialności za ich stan oraz poczucie bezpieczeństwa, odzwierciedlające się w rozwinięciu różnych samodzielnych inicjatyw, które prowadzą do odwrócenia kulturowych ról: to dziecko musi chronić siebie, a nie dorosły. Występowanie problemów z przemocą i agresją w szkole w dziecięcych narracjach nie jest jednoznacznie nazwane. Nieobecne jest także objęcie transparentnego stanowiska wobec destrukcyjnych działań. Z jednej strony pojawia się kwestia relacji totalnej kultury szkoły, produkującej nierówności społeczne i charakteryzującej się opresyjnością z kulturą nauczycielską (por. Bourdieu, Passeron, 2011; Goffman, 2011). Z drugiej natomiast, wyłania się perspektywa nauczyciela nieuwzględniającego (nieświadomego) kontekstów kulturowych, które reprezentują uczniowie (por. Bruner, 2006). W literaturze przedmiotu można odnaleźć tezy związane z zrealizowaniem odmiennych zadań szkoły wobec jej lokalizacji (Hirszowicz, 1998; Jacyno, 1997). Instytucje edukacyjne w środowiskach zmarginalizowanych, „dzielnicach biedy” dążą do socjalizacji i wychowania w dyscyplinie, potencjalnie przeciwdziałając zagrożeniu demoralizacji wśród dzieci i młodzieży, finalnie przyczyniając się wtórnie do doświadczania przez nich przemocy oraz agresji (Hirszowicz, 1998, s. 116). Kultura szkoły wpływa na uczniów oraz nauczycieli, kształtując w formalny i nieformalny sposób modele zachowań, tożsamość czy jakość zaangażowania, za pomocą środków kontroli społecznej (Angelides, Ainscow, 2000, za: Nowosad, 2018, s. 21). Taka perspektywa zawiera założenia związane z: nieustannymi procesami asymilacyjnymi, którym podlega kadra pedagogiczna i uczniowie oraz definiowaniem przez kulturę szkoły poszczególnych ról. Istnienie kultury totalnej w szkole nadaje nauczycielowi władzę, którą wykorzystuje, aby móc realizować niejawnie cele instytucjonalne, pozostające w relacji do formatowania dziecka według narzuconych wzorców postępowania (por. Karmel, 1969). Błędne przekonania o pasywności „umysłu i kultury” dziecięcej, co ilustruje chociażby manifestowanie aktywnej obecności dziecka w przestrzeni szkoły w powstawaniu uczniowskich subkultur jako odpowiedzi na brak kulturowego (roz)poznania, zdają się odpowiadać za proces tworzenia selekcji, nierówności społecznych i przemocy oraz agresji (Bauman, 2012, s. 86; Bruner, 2006; Jacyno, 1997). Opanowanie języka i kultury, które dla P. Bourdieu staje się kluczowe dla zapewnienia władzy kulturze dominującej, wydaje się w tym przypadku niedostateczne i odzwierciedlane poprzez nauczycielską bezradność w konfrontowaniu się ze zjawiskami destrukcyjnymi oraz

dyscypliną w klasie szkolnej. Zaakcentowanie ludzkiego umysłu osadzonego w kulturze, sposobów wytwarzania znaczeń i ich rozumienia, zaproponowane w psychokulturowym podejściu do edukacji, umożliwia poszerzenie perspektywy diagnozowanego stanu rzeczy. Jednostka działa w świecie w oparciu o zgromadzoną o nim wiedzę, która również wyznacza jego granice, ponadto „(...) świat zinternalizowany w socjalizacji pierwotnej jest o wiele lepiej zakorzeniony w świadomości niż światy internalizowane w socjalizacji wtórnej” (Berger, Luckmann, 1983, s. 210). Nauczyciel oraz uczeń działają w relacji do zgromadzonych „narzędzi kulturowych”, zawartych w „(...) określonych sposobach myślenia, poszukiwania, planowania” (Bruner, 2006, s. 230), osadzonych w kulturze (rodzynie, szkole) i wpływających na rozpoznawanie świata w wyniku narracji (2006, s. 16). Brak wzajemnej komunikacji pomiędzy nauczycielem i dzieckiem oraz niedostrzeganie relacji kultury z umysłem zdaje się utrzymywać stan nierozpoznania reprezentowanych przez uczniów „habitusów”. Postrzeganie i rozumienie świata, które dokonuje się w umysłach dzieci, odzwierciedla się w ich zachowaniach (m. in. radzenie sobie z odrzuceniem za pomocą agresji, przemocy, uzyskanie akceptacji w wyniku bycia posłusznym/ą), finalnie – przez nich nieuświadomionych – stanowiąc o ich przyszłych (destrukcyjnych) predyspozycjach (2006, ss.116-117). Aspekt poznania dziecięcych reprezentacji siebie i świata nie jest podejmowany w nauczycielskich narracjach, co może potwierdzać koncentrowanie się na utrzymaniu dyscypliny w klasie szkolnej i procesem uczenia (dydaktyką).

W reprezentowanych przez nauczycielach metodach dyscyplinowania dominują te, które oparte są na władzy i wiedzy, emocjonalności, uczuciowości dzieci oraz różnic w płci. Próby utrzymania dyscypliny, traktującej w tym przypadku o asymetryczności relacji, mają charakter opresyjny, prowadzący do przymusowego realizowania oczekiwań związanych z posłuszeństwem uczniowskim. Odnosi się ono, co jest wyraźnie widoczne w działaniach nauczyciela w roli kontrolera-nadzorcy, do pasywnej (posłusznej) postawy uczniów, słuchających i wypełniających pod nieustanną kontrolą, polecenia nauczyciela. To Korczakowski typ „nauczyciela-dozorcy”, który nieustannie zabiega o porządek i zasady, nierzadko sięgając do zachowań przemocowych (Smolińska-Theiss, 2013, ss. 90-91). Stosowane przez kadrę pedagogiczną metody dyscyplinowania wiążą się z ukrytymi koncepcjami dziecka/ucznia, a także ujawniają mechanizm selekcji.

Interakcje nauczyciela z uczniami stanowią wypadkową tego, jakie wyobrażenia, przekonania posiadają pedagodzy na temat natury dzieci: czy są istotami dobrymi, chętnymi do współpracy (autonomiczna relacja) lub złymi, zagrażającymi otoczeniu ze względu na

agresywne, oporowe nastawienie (relacja podporządkowana) (Chomczyńska-Rubacha, 2019, s. 818). Kluczowe są też założenia na temat umysłu dziecka: „dziecko uczące się w wyniku modelowania”; „dziecko jako pasywny odbiorca przekazywanych mu treści”; „dziecko jako podmiot zdolny do intersubiektywnych wymian”; „<<dziecko wiedzące>>, potrafiące zarządzać wiedzą osobistą i obiektywną” (Bruner, 2006, ss. 82-95). Oczywiście przekonania korespondują z tym, w co szkoła oraz nauczyciele chcą wyposażać dziecko: w jakie umiejętności, wiedzę, kompetencje (Chomczyńska-Rubacha, 2019, s. 818). Zwrócenie uwagi na nauczycielskie poglądy, które pozostają w relacji do dziecięcych narracji i traktują o wyobrażeniach narratorów na temat kadry pedagogicznej. Wzmacnia to wypowiedź jednego z uczniów, twierdzącego, że surowość nauczycieli jest efektem nieprawidłowego kształcenia: [D12]: *Właśnie, mi się wydaje, że po prostu, oni [nauczyciele nadmiernie kontrolujący i dyscyplinujący – uzupeł. K. KP] inaczej się nauczyli żeby wychowywać dzieci. Niektórzy łagodniej, niektórzy tacy właśnie tacy surowi są.*

Narrator dostrzega różnice pomiędzy nauczycielami, upatrując je w kwestii „uczenia się” wychowywania dzieci. Dla prowadzenia praktyki pedagogicznej szczególnie ważne jest rozwinięcie uważnego, refleksyjnego myślenia nad podejmowanymi działaniami. W przypadku stosowania przez nauczycieli indywidualnych metod dyscyplinujących (Lemańska-Lewandowska, 2013), które w tym przypadku akcentują reprezentację dzieci jako wymagających poddania procesowi modelowania oraz naśladownictwa, z natury złych, kluczowe jest uświadamianie ukrytych reguł kulturowych w podejmowanych działaniach. Stosowanie metod opartych na władzy i wiedzy, sprowadza się do postrzegania roli dorosłego, który buduje swój autorytet na sile i dominacji, pogłębiając dystans relacyjny, odniesienie się natomiast do angażowania uczuciowego dzieci wobec przeżywania trudnych emocji powstałych w wyniku odrzucenia, ośmieszenia może nie tylko rezonować z wtórnym doświadczeniem sytuacji znanych ze środowiska rodzinnego, ale i utrwalać wzorce emocjonalnego krzywdzenia. Ponadto wykorzystanie różnic w płci, w których dziewczynki mają za zadanie „uspokajać” „niegrzecznych chłopców” wydają się utrwalać stereotypy dotyczące ról społecznych i przyszłych uprzedzeń (por. Kopciewicz, 2007, 2008).

Koncentrowanie się na dyscyplinowaniu, kontrolowaniu i nadzorowaniu uczniów pozostaje w relacji do mechanizmu selekcji: narzucenie przez nauczycieli kulturowo określonego porządku społecznego (enkulturacja wtórna) wskazuje na różnice w posiadanych „habitusach” dzieci, (nie)potrafiących się odnaleźć w kulturze szkoły. Zróżnicowany kapitał, którym dysponują uczniowie lokuje ich w określonych pozycjach: „uczniowie grzeczni”

(podporządkowani – „uspołecznieni”) – „uczniowie niegrzeczni” (buntujący, agresywni, przemocowi), co utrwała reprodukcję kulturową oraz wskazuje na wykorzystywanie przez kadrę pedagogiczną uległości posłusznych uczniów do odbudowania (s)traconej władzy. Nauczyciel, „usunięty” z zajmowanej pozycji „władzy”, co stanowi zaprzeczenie znanej mu, ramowej rzeczywistości (Goffman, 2010, s. 287), będzie testował różne sposoby do jej ponownego zdobycia. Zagadnieniem wymagającym pogłębienia jest pytanie o prototyp nauczycielskich działań: czy i w jaki sposób kultura szkoły kształtuje zachowania, przekonania dotyczące dzieci, będących składnikami tożsamości zawodowej nauczyciela?

Prowadzenie procesu kształcenia wśród uczniów o zróżnicowanych „habitusach” rodzi wiele wyzwań. Niewątpliwie, jednym z nich jest proces nauczania-uczenia się. Spostrzeganie nauczyciela przez narratorów w roli dydaktyka pozwala na wyodrębnienie zachowań (przygotowanie do zajęć, sposób prowadzenia, traktowanie dziecka), które hamują (*dydaktyk-odtwórca*, *dydaktyk „w pośpiechu”*, *dydaktyk-nieprzygotowany do zajęć*, *dydaktyk-demotywujący*) oraz wyzwalają uczenie się dzieci (*dydaktyk-zorientowany na dziecko*, *dydaktyk-tłumacz*). W tabeli nr 6 prezentuję zachowania nauczycieli oraz uczniów w relacji do podejmowanych przez kadrę pedagogiczną ról oraz wskazuję na skutki realizowanych aktywności na rzecz omawianego procesu.

Tab. 6. Zachowania nauczycieli oraz uczniów w relacji do podejmowanych przez kadre pedagogiczną ról oraz skutki realizowanych aktywności na proces uczenia się

Zachowania hamujące proces uczenia się		Zachowania wyzwalające proces uczenia się	
dydaktyk-odtwórca		dydaktyk-zorientowany na dziecko	
nauczyciel	uczeń	nauczyciel	uczeń
<ul style="list-style-type: none"> • koncentracja na wiedzy • jednokierunkowy przekaz informacji (nauczyciel „mówi”) • schematyczność przebiegu lekcji • dominacja prezentacji nauczycielskiej roli <p>Wyjątek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prowadzenie zajęć w sposób „uczniowski”, przekaz treści wraz z umożliwieniem uczniom tworzenia notatek 	<ul style="list-style-type: none"> • bierna postawa ucznia (dziecko „słucha”) • podporządkowana rola ucznia (odtwarza treść) <ul style="list-style-type: none"> • ułatwienie sporządzenia notatki z zajęć 	<ul style="list-style-type: none"> • stwarzanie przestrzeni do rozwijania nowych poznawczych, emocjonalnych doświadczeń • komunikacja z uczniami • poświęcanie czasu uczniowi • przyzwolenie na autonomiczne działanie • wyznaczanie granic • stworzenie przestrzeni do zabawy i kontaktowania się z rówieśnikami 	<ul style="list-style-type: none"> • rozbudzenie ciekawości poznawczej • gromadzenie wiedzy osobistej (związanej z zasobami i deficytami) • możliwość swobodnego zachowania • poczucie bezpieczeństwa
Efekt: przekonanie, że uczenie się jest nudne i stanowi przymus, przyswojenie odtwórczego procesu nauczania		Efekt: zaangażowanie w proces uczenia się	
dydaktyk- „w pośpiechu”		dydaktyk-tłumacz	
nauczyciel	uczeń	nauczyciel	uczeń
<ul style="list-style-type: none"> • instrumentalne wywiązywanie się z realizacji funkcji dydaktycznych ze względu na inne obowiązki zawodowe • pośpiech w prezentacji treści • brak koncentracji na efektywności procesu uczenia się (informacji zwrotnej od uczniów) 	<ul style="list-style-type: none"> • niezrozumienie przekazu nauczyciela 	<ul style="list-style-type: none"> • posługiwanie się „językiem dziecka” (zrozumiałym, „zwięzłym”) • zaangażowanie w dziecięce (z)rozumienie • posiada kompetencje dydaktyczne – potrafi nauczyć dziecko • poświęca więcej czasu na tłumaczenie („język instrukcji” (Lemańska-Lewandowska, 2008, s. 172) 	<ul style="list-style-type: none"> • (z)rozumienie nauczyciela oraz przekazywanych przez niego treści • dostrzeganie różnic w „językach” (kulturach) • poczucie „bycia nauczonym” • możliwość zdobywania i wymieniania kapitałów („wyróżników”, np. zdobytą wiedzę na świadectwo z paskiem)
Efekt: brak zadań domowych, (nie)normalność w prowadzeniu procesu nauczania-uczenia się		Efekt: zaangażowanie się w proces uczenia się, dostrzeżenie różnic kulturowych związanych z „językiem”	

dydaktyk-nieprzygotowany do zajęć	
nauczyciel	uczeń
<ul style="list-style-type: none"> • brak wiedzy z przedmiotu • brak kompetencji związanych z procesem uczenia dzieci • chaotyczność wypowiedzi • „męczenie się z uczniami” na lekcji 	<ul style="list-style-type: none"> • podważenie predyspozycji zawodowych nauczyciela (praca dzięki znajomości) • poczucie bycia „nienauczonym” • zdziwienie brakiem przygotowania do zajęć
Efekt: pragnienie „normalnego nauczyciela”, który zna cele kształcenia i je realizuje	
demotywiający dydaktyk	
nauczyciel	uczeń
<ul style="list-style-type: none"> • niedostrzeżenie konieczności wzmocnień ucznia • brak ewaluacji związanej z opuszczeniem się ucznia w nauce 	<ul style="list-style-type: none"> • obniżenie motywacji do uczenia się • zagrożenie z przedmiotu • „kalkulacja opłacalnych zachowań” (uniknięcie negacji własnych umiejętności)
Efekt: niedostrzeżenie celu w uczeniu się języka angielskiego	

Źródło: opracowanie własne

Narratorzy wskazują na aspekty, pozwalające się im rozwijać oraz te, które dotyczą trudności w procesie nauczania-uczenia się. Kluczową kwestią, na którą zwracali uczniowie to język jako narzędzie komunikacji, ale i kultury (Bernstein. 1971, s. 191), pozwalający lub nie, na otwartość narracji (dopuszczenie dzieci do głosu, uznanie ich za partnerów), przekazywanie i przyswajanie wiedzy, umiejętności, kompetencji, tworzenie ewentualnych więzi opartych na poznaniu oraz zrozumieniu (zaangażowanie w proces) (por. Schaffer, 2005, s. 230). To, co sprzyja procesowi uczenia się dzieci, to tworzenie przez nauczyciela warunków, w których pedagog zorientowany jest i dostrojony do potrzeb ucznia. Wydaje się ono pełniejsze w sytuacji świadomości własnego działania oraz wpływu na ucznia (samopoznania) (por. Jarymowicz,

1985), dzięki którym nauczyciel zyskuje szerszy kontekst interakcji, a także w wyniku „antropologicznego poznania” (Eisikovits, 1995, ss. 266-269). Zrozumienie i poznanie dziecka, jak twierdził J. Korczak, odbywa się w sytuacji, kiedy sam nauczyciel-wychowawca jest autentyczny i rozumie sam siebie (Wołoszyn, 1982, s. 125). Budowanie procesu nauczania-uczenia się w nawiązaniu do tego, co dziecko postrzega jako satysfakcjonujące wobec realizacji jego potrzeb i wartości (działania *nauczyciela dydaktyka-zorientowanego na dziecko* oraz *dydaktyka-tłumacza*) staje się kluczową bazą do rozwijania u niego metapoznania (Wygotsky, 1989; Bruner, 2006). Szkoła dla dzieci z układu ryzyka ze względu na swoją kulturę i kulturę kadry pedagogicznej jest pełna wyzwań i wymaga od nich wielu wysiłków związanych z enkulturacją oraz akulturacją, egzemplifikujących się w poznaniu, (z)rozumieniu oraz (nie)przyswojeniu narzucanych kulturowych reguł.

W dziecięcych narracjach uczniowie wskazują na nauczycieli, którzy pozostają z nimi w (opiekuńczej) relacji oraz na nauczyciela, który zagraża ich bezpieczeństwu. Pozostanie dzieci „w relacji do” oraz wycofanie się z „relacji z” pedagogiem wiąże się z (nie)zabezpieczaniem ich nierzadko atawistycznych potrzeb dotyczących zaspokojenia głodu i pragnienia, bezpieczeństwa i bliskości. Dziecięce identyfikacje wartościowych dla nich aspektów odnoszą się do Korczakowskich praw, akcentujących podmiotowość i odmiennosc dziecka jako osoby, której należy się szacunek, partnerskie relacje, własne miejsce w różnych środowiskach społeczno-kulturowych (Smolińska-Theiss, 2013, ss. 39-41), traktujących o zwróceniu się w stronę wychowawczych kompetencji nauczyciela. Odnosząc się do kulturowego kontekstu funkcjonowania dzieci z układu ryzyka w rodzinach, w których dochodzi do odwrócenia ról (np. dziecko staje się emocjonalnym partnerem rodzica oraz wypełnia instrumentalne zadania przekraczające jego rozwój psychospołeczny) (Schier, 2014) czy innych zaniedbań (przemoc, uzależnienia, bezradność wychowawcza, itp.) znaczące jest tworzenie relacji z innymi. Nauczyciele, którzy są odpowiedzialni za tworzenie właściwych warunków do wszechstronnego rozwoju ucznia, pozwalają na kreowanie zgeneralizowanych wyobrażeń na temat tego, jaką rolę przyjmują dorośli w życiu dziecka oraz na ile reprezentowany przez nich świat jest bezpieczny i przychylny do jego eksploracji oraz wytwarzania tożsamości (por. Szczepka-Pustkowska, 2015).

Rozdział 7. Propozycje rozwiązań dla praktyki

O szkole dużo książek drukują, ale tylko dla dorosłych; wcale nie pisze się o szkole dla uczniów. To bardzo dziwne. Przecież uczeń tyle godzin spędza w szkole, tak wiele o niej myśli, tyle znajduje w niej radości i smutków
(Korczak, 1998, s. 16)¹⁰⁶

7.1. Szkolny model wsparcia dzieci pochodzących z rodzin z układu ryzyka. W stronę rozwijania Korczakowskich idei w kulturze szkoły

Zaprezentowany we wcześniejszych rozdziałach materiał pozwolił odpowiedzieć na pytania związane ze spostrzeganiem szkoły i nauczycieli przez dzieci z układu ryzyka. Obraz szkoły, przedstawiony poprzez jej kulturowe wymiary wydaje się być niejednoznaczny i wielowymiarowy. Z jednej strony kultura szkoły skoncentrowana jest na podtrzymaniu asymetrycznych relacji, opartych na dominacji nauczycielskiej władzy, totalności, nieufności, finalnie prowadzących do reprodukcji kulturowej. Z drugiej strony to miejsce, w którym dzieci mogą realizować kluczowe dla nich wartości, potrzeby, budować bezpieczeństwo ontologiczne czy rozwijać zaufanie oraz aspiracje ograniczone, niedostępne czy też nieuświadomione w ich „kulturowym habitusie”. Dziecięce narracje przypominają organizację szkoły w pruskim modelu kształcenia, którego celem było stworzenie człowieka posłusznego, przygotowanego do pracy w wojsku czy też urzędzie lub modelu angielskim, koncentrującym się na wytworzeniu pracownika zdolnego obsługiwać linię produkcyjną (Gawrecki, 2016, s. 39). Obie praktyki edukacyjne wiązały się jednak z wytwarzaniem ujarzmionych tożsamości, pozbawionych sprawstwa, autonomii, nastawionych na formatowanie obywateli, potrzebnych do rozwoju państwa (nie podmiotowości jednostki) w danym okresie historycznym (Melosik, Szkudlarek, 2010, ss. 16-20). W nawiązaniu do kontekstów kulturowych, gdzie szkoła sama posiada własną kulturę, ale także zanurzona jest w kulturze danego społeczeństwa (Bruner, 2006, s. 48), zasadne staje się pytanie o rolę i cele instytucji edukacyjnych w środowiskach marginalizowanych społecznie (bytomska społeczność lokalna) oraz jej świadomość („produkowanie biernych członków społeczności lokalnych, ale i dewiacyjnych subkultur”)

¹⁰⁶ Korczak, J. (1998). *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, źródło: <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/prawidla-zycia/> [dostęp: 17.04.2021]

i akcentowanie w aspekcie projektowania działań profilaktycznych, realizowanych na poziomie samorządowym. Niewątpliwie totalność kultury szkoły jest podejmowana zazwyczaj przez dzieci, które znalazły się na II progu edukacyjnym.

Dziecięce spostrzeganie szkoły oraz nauczycieli nie jest jednoznacznie dobre lub złe, sytuuje się na granicy pomiędzy oczekiwaniami narratorów, wynikającymi z ich kultur (reprezentujących wiele komponentów: indywidualny, dziecięcy, środowiska domowego, szkolnego) a celami oraz oczekiwaniami kultury szkoły, nauczycieli. Obraz nauczycieli obecny w narracjach nawiązuje do czterech wymiarów funkcjonowania kadry pedagogicznej wobec: przemocy/agresji w szkole, dyscypliny w klasie szkolnej, organizowania dydaktyki oraz zapewnienia bezpieczeństwa uczniom. Dzieci otrzymują szanse i okazje do poszerzania swoich „kulturowych narzędzi” przez aktywność poszczególnych nauczycieli. Doświadczenie jednak niebezpieczeństwa związane z bezradnością dorosłych w konfrontowaniu się z uczniowskim subkulturami, konstatającymi totalną kulturą szkoły, wydaje się niweczyć potencjał kadry pedagogicznej wobec zaangażowania się na rzecz dziecka. Nie(roz)poznanie przez dorosłych ich kulturowych światów, traktuje o (nie)świadomych nauczycielskich przekonaniach o naturze i umyśle dzieci.

Zdobycie wiedzy na temat tworzonego obrazu szkoły i nauczycieli w dziecięcych narracjach umożliwiło mi opracowanie szkolnego modelu wsparcia, zawierającego uogólnione wnioski z badań w zakresie kultury szkoły, kultury kadry pedagogicznej, kultury dziecka oraz koncentrującego się na przekonaniach o kompetencjach badawczych dziecka w odkrywaniu jego świata (kultury) (Smolińska-Theiss, 2013, ss. 78-79).

Na rys. 10 przedstawiam model, który zawiera wymiary kultur: szkoły, dziecka, nauczycieli (stan aktualny) oraz propozycje zmian jakościowych (stan pożądany) wraz ze sposobami ich realizacji, rozwijane w opisie, uwzględniające dziecięce postulaty, podmiotowość oraz sprawczość. Model prezentuje symboliczne reprezentacje (nie)obecnych kategorii w dziecięcych wywiadach oraz propozycje przekształceń związanych z kulturą szkoły, dziecka i nauczycieli w oparciu o założenia pedagogiki J. Korczaka (1957; 1978; 1998; 2012) oraz koncepcję psychokulturowego podejścia do edukacji J. S. Brunera (2006). W kolejnych podrozdziałach rozwijam poszczególne elementy opracowanego modelu.

Rys. 10. Szkolny model wsparcia dzieci z układu ryzyka



Źródło: opracowanie własne

7.1.1. Założenia (przekonania) kultury szkoły dotyczące dziecka

Zagadnienie dotyczące założeń (przekonań) kultury szkoły związane z dzieckiem uważam za jedno z najważniejszych do podjęcia wobec projektowania działań wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych szkoły. Zmiana, którą zauważyłam na podstawie opracowywania materiału badawczego może być przedstawiona za pomocą przejścia: od przedmiotowego spostrzegania dziecka po uczynienie go autonomicznym podmiotem, co obrazuje poniższy zapis, będący częścią zaproponowanego modelu:

„dziecko jako produkt” → „dziecko jako autonomiczny podmiot”

Założenia (przekonania) funkcjonujące najczęściej w warstwie ukrytej (nieświadomej) kultury szkoły nawiązują do określonych koncepcji, umożliwiających spostrzeganie dziecka w relacji do jego natury, umysłu, kultury, itp. (Bruner, 2006) oraz decydują o wybranych metodach kształcenia i wizji formowania tożsamości dziecka. Rozwijanie świadomości, refleksyjności związanej z ukrytymi przekazami, które niosą za sobą poszczególne wymiary kultury szkoły, pozwala na projektowanie przestrzeni, akcentującej kompetencje, wiedzę, predyspozycje, talenty dziecka. Zmiana założeń kultury (totalnej) szkoły, opierającej się na wizji „dziecka jako produktu i projektu” w stronę rozwijania koncepcji ucznia jako „autonomicznego podmiotu” (Szczepka-Pustkowska, 2011; Śliwerski, 2007) rozpoczyna się od rozpoznania oraz zaakcentowania kultury dziecięcej (Hengst, 1981, za: Smolińska-Theiss, 2013, ss. 22-23), a także identyfikacji osobistych nauczycielskich teorii („potoczna psychologia i pedagogia”) (Bruner, 2006, ss. 72-74). Spostrzeganie ucznia jako zdolnego do tworzenia własnej kultury oraz uznanie go za swojego partnera i współtwórcę kultury, wymaga zrzeczenia się dominacji i władzy. J. Korczak w swojej pedagogice miłości przywraca dzieciom człowieczeństwo, pozwalające na akcentowanie ich dzieciństwa jako wartości, a także uznanie, prestiż, którymi to obdarza dzieci marginalizowane, biedne oraz pochodzące z wyższych warstw społecznych (Korczak, 2012, ss. 110, 112). Koncepcja „stwarzania dziecka”, charakterystyczna dla kultury totalnej, pozostaje w opozycji do budowania jego podmiotowości w oparciu o dialog, relację, wspólnotowość i akceptację (Smolińska-Theiss, 2013, s. 64). Szczególnie istotne jest oddanie głosu „uciśnionym”, tak aby obudzić ich świadomość i poczucie sprawczości (Kostyło, 2019, ss. 594-596).

Rozwijanie refleksyjności w kierunku spostrzegania dziecięcych kultur, a także podmiotowości dziecka pozostaje w relacji do stałego i wzajemnego poznawania siebie oraz

zrozumienia. Warunek ten opiera się nie tylko na dostrzeżeniu różnic i podobieństw w spotkaniu dwóch kultur: kultury dziecięcej i kultury dorosłego (Korczak, 1994a, s. 202), ale i imperatywie stałego konstruowania i (roz)poznawania osobistych znaczeń w związku z narracyjnym charakterem kultury (Bruner, 2006, ss. 228, 230). Rozważaniom o kulturze szkoły, zwłaszcza w zakresie ukrytych założeń, powinny towarzyszyć nieustanne emancypacyjne pytania o: jej charakter (jaka jest?), przynależność (do kogo należy?) oraz interesy (jakie ma cele?), nawiązując do Korczakowskiej idei „szkoły dla i w służbie dziecku”, akcentującej prawa jego do wszechstronnego rozwoju, rozumienia i przekształcania świata (Smolińska-Theiss, 2012, ss. 11-24). Korczak proponuje tworzenie *Szkoły życia* jako miejsca wspierania dziecka, która uczy rozwiązywać problemów, osadzonych w społeczno-kulturowych kontekstach dzieciństwa, zaznajamiać go z pracą, kreować jego predyspozycje psychologiczne oraz zawodowe (Korczak, 1998, s. 42, 52, 173).

7.1.2. Zespół norm, wzorców postępowania i wartości w kulturze szkoły

W podrozdziale przedstawiam i rozwijam zespół norm, wzorców postępowania i wartości w kulturze szkoły, na które składają się uwzględnione w modelu wymiary, odnoszące się do: narzuconych zasad oraz norm, powszechniej, problematycznej kontroli, dominacji negatywnych wzmocnień oraz dysonansów pomiędzy funkcjonowaniem w szkole zaufania i nieufności. Każdy wymiar kultury szkoły wraz z proponowanym kierunkiem zmian jest przeze mnie omówiony osobno i rozpoczyna się od zasygnalizowania zagadnienia według kolejności umieszczenia go na rysunku nr 10.

„zasady i normy narzucone” → „wspólne negocjowanie zasad i norm”

W dziecięcych narracjach dominuje prezentacja zasad i norm, które są z góry narzucone przez kulturę szkoły, wyznaczających ramy działania i wzorce postępowania. Przewidywalność oraz stałość ich egzekwowania, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, kiedy dziecko zapoznaje się z kulturą szkoły może stanowić m. in. o jego poczuciu bezpieczeństwa (Maisonneuve, 1995, za: Motyl, 2014, ss. 67-68) oraz ukierunkowanych procesach socjalizacyjnych i enkulturacyjnych (por. Drozdowicz, 2019, ss. 35-36; Miller, 1981, s. 55). Rozmówcy podejmują kwestie związane ze: zdziwieniem i niezrozumieniem istnienia pewnych zasad oraz norm (np. otrzymanie minusowych punktów za odbijanie balonem), asymetrycznością wobec przyzwolenia na ich (nie)przestrzeganie (nauczyciele mogą się spóźniać na lekcję, uczniowie

nie) oraz niekonsekwencją realizacji (przemocowy/agresywny uczeń nie zostaje usunięty ze szkoły pomimo dyrektorskiego zapewnienia). Kulturowe zasady i normy stanowią istotne granice bezpieczeństwa ontologicznego (Mikiewicz, 2017, s. 200) oraz mogą świadczyć o opresyjności (Mendel, 2007). Funkcjonowanie bez nich wydaje się być utopią i zagrożeniem. Kierunek zmiany jakościowej upatruję jednak w dostrzeżeniu potencjału dziecka w rozwijaniu samorządności oraz wzajemnej współpracy oraz zaangażowania na rzecz wspólnego negocjowania zasad i norm w kulturze szkoły. Oczywiście jest ono sprzężone z przyjęciem koncepcji dziecka jako autonomicznego podmiotu.

J. Korczak w *Sztuce wychowania* wskazuje na potrzebę istnienia porządku w życiu najmłodszych, który osiąga się jedynie poprzez zaproszenie dzieci do wzajemnego konstruowania jego ram: „W życiu gromadki musi być porządek. Ale jego zasady ustalaj razem z dziećmi. Jeśli nie potrafisz wykorzystać ich pomocy, zaprowadzą swój własny porządek. I wtedy może wybuchnąć wojna. A wojna przynosi nieporządek i szkody. Wychowankowie stanowią gromady, a gromada to olbrzym o wielu parach rąk, nóg, oczu, uszu. Tej wojny nie wygrasz. Twoje szanse są nikłe. Więcej - czasem będziesz sędzią, że odniosłeś zwycięstwo, lecz w gruncie rzeczy będzie to porażka” (Korczak, 1958)¹⁰⁷. Autor zwraca uwagę na potencjał dzieci w możliwości kreowania własnego świata, ale i niebezpieczeństwo wynikające z niedostatecznych doświadczeń, wiedzy najmłodszych, nieświadomości zarządzania własnymi emocjami (Korczak, 1993), które potrzebują pomocy i wsparcia towarzyszącego im dorosłego. Jednocześnie, ten sam dorosły (nauczyciel) nie jest w stanie samodzielnie decydować i brać odpowiedzialności za rozwój indywidualny każdego dziecka w grupie. Idea włączania dzieci we wspólne negocjowanie zasad i norm jest też bliska J. S. Brunerowi, który proponuje ćwiczenie kulturowego, wzajemnego (z)rozumienia się uczniów i dorosłych w przestrzeni szkoły (zasada perspektywizmu), oddanie im inicjatywy w procesie konstruowania rzeczywistości (zasada konstruktywizmu), przy wykorzystaniu dwukierunkowej komunikacji pozwalającej na wymiany kulturowe (zasada interakcyjności) (2006, ss. 29-41). W wyniku przeobrażeń zmierzających w kierunku *wspólnego negocjowania zasad i norm* zasadne jest włączenie dzieci w debatę dotyczącą katalogu istotnych dla nich zasad i norm w klasie szkolnej, korespondującą z poznaniem dziecięcych perspektyw oraz rozwijaniem ram ich egzekwowania, finalnie mogących stanowić o propozycji rozwiązań

¹⁰⁷ Korczak, J. (1958). *Sztuka wychowania*:
https://wsm.warszawa.pl/dokumenty_do_pobrania/10_03_2012/Sztuka_wychowania.pdf: [dostępny: 17.04.2021]

funkcjonujących w całej szkole. W dziecięcych narracjach pojawiają się przykłady ważnych dla nich wartości, takich jak: telefony, czas na zabawę, rozmowę na lekcji, rysowanie, prywatność, itp., wobec których funkcjonują określone przez dorosłych warunki korzystania. Zasadne wydaje się włączenie dzieci w dyskusję nad tworzeniem i decydowaniem o zasadach oraz normach panujących w klasie szkolnej czy szkole. W ten sposób uczniowie uczyliby się poznawać „umysły innych” oraz pogłębiać świadomość związaną ze indywidualnym i kolektywnym rozumieniem ich dążeń oraz sposobów realizacji (finalnie prowadzących do metapoznania) (2006, ss. 205-206). To rozwijanie zaangażowania dzieci w tworzenie przez nich dla nich ich wspólnego miejsca.

„dolegliwa i powszechna kontrola oraz nadzór” → „odpowiedzialna wolność”

Kontrola i nadzór pojawiające się w narracjach są odzwierciedlane poprzez narzucanie wytwarzanych przez dorosłych znaczeń dotyczących tego: w jakich granicach dziecko (nie)może się poruszać, do jakich wzorców postępowania ma dążyć, aby móc dopasować się do kultury szkoły i prowadzą do formatowania dziecięcych tożsamości. System kontroli i nadzoru istniejący w czasie lekcji oraz przerw, finalnie prowadzi do wytwarzania alternatywnych form kulturowych (subkultury), kontestujących dominującą kulturę, jak i „rodzenie się drugiego życia”, powstałego już na etapie wtórnej enkulturacji. Stosowane mechanizmy są wyrazem umacnianej władzy dorosłego nad dzieckiem, który śledzi jego czyny, osądza zachowanie, nie ufa mu czy angażuje w trudne emocjonalne relacje. Skrępowanie, zniewolenie dziecięcej spontaniczności (kontrola zewnętrzna) powinno wobec kulturowych zmian w szkole, przechodzić w kierunku przyzwolenia na autonomię (kontrola wewnętrzna) ucznia. W Korczakowskich rozważaniach dziecko jest zdolne do „samorządności, samokontroli i samowychowania” (Smolińska-Theiss, 2013, s. 78). Przyjęcie koncepcji dziecka jako autonomicznego podmiotu wymaga zaakcentowania jego zdolności do tworzenia siebie i dokonywania twórczych przeobrażeń rzeczywistości, w której żyje (Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 95). W stworzonym przez siebie modelu wychowania, J. Korczak zwraca uwagę na dziecko, które jest badaczem, znającym swój potencjał i ograniczenia, rozwijającym się w wyniku wspólnej, opartej na zaufaniu relacji z dorosłym: „Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie” (Korczak, 2012, s. 10). Dziecięce obcowanie z wolnością jest budowane na

zaufaniu i szacunku oraz zawiera w sobie imperatyw dążenia do poznawania i rozumienia siebie, świata, rozwijania twórczej ekspresji oraz eksperymentowania (2012, s. 56). Zaakcentowanie dziecięcej, odpowiedzialnej (świadomej) wolności w modelu wsparcia dzieci z układu ryzyka, realizowanego w przestrzeni szkoły, wiążącego się z kształtowaniem poczucia sprawstwa, jest tylko możliwe w sytuacji, kiedy uczeń ma kontakt z autonomicznym (wolnym) nauczycielem (Nowak-Dziemianowicz, 2017, ss. 307-332). Kluczowe tutaj wydaje się projektowanie kultury szkoły, która jest przygotowana na autonomiczność dziecka, wyrażająca się w projektowaniu, organizowaniu ważnych dla niego wydarzeń, sytuacji w przestrzeni szkoły i na lekcji, powstałych z jego inicjatyw.

„dominacja wzmocnień negatywnych” → „kształtowanie refleksyjnego działania”

Dominacja katalogu kar w totalnej kulturze szkoły nawiązuje do podtrzymywania koncepcji dziecka jako „produktu i projektu”, ściśle określając zachowania charakterystyczne dla posłusznego i kulturalnego ucznia. Dziecko karane jest zazwyczaj poprzez otrzymywanie minusowych punktów, nie otrzymując szansy na poznanie jego myśli oraz emocji, a także rozbudzenia świadomości związanej z refleksją wobec podejmowanych (karanych) zachowań. Wzmocnienia negatywne nie tylko bezpośrednio odnoszą się do ucznia odchodzącego od kulturowych wzorców postępowania, ale również uciążliwość kary odczuwają pozostałe dzieci, co sprzyja rozwijaniu procesów selekcji i utrzymania lub pogłębiania dostępnych dla ich „habitusu” działań.

J. Korczak zaprasza do odkrywania i rozumienia dziecka, zwłaszcza wobec motywów jego działań (jego kulturowych wymiarów), które odczytywane są przez nauczycielskie kultury w sposób jednoznaczny, pozostający w relacji do zamachu na władzę dorosłego: „(...) Surowa kara — w kącie. Jestem słaby, męczyło mnie siedzenie w ławce. Oparłem/się, nie mogłem równo. Teraz muszę stać. Pocieszam się: /— Lepiej w kącie. Jeśli zaczną dokazywać, nie poniosę wspólnej odpowiedzialności (...) (Korczak, 1994a, s. 17)¹⁰⁸; „(...) Już trudno, niech szkoła będzie szkołą, niech pozostaną wszystkie trudne obowiązki, nie należy żądać zbyt wiele; ale żeby przynajmniej to się mogło zmienić, że nagle podczas miłej zabawy, gdy o wszystkim się zapomina, nagle... gniew, krzyk dorosłych, groźby i kara. Od razu tyle gorzkich słów

¹⁰⁸ <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/korczak-kiedy-znow-bede-maly/> [dostęp: 17.04.2021]

i osamotnienie” (Korczak, 1988, s. 12)¹⁰⁹. Perspektywa dziecka jest dla kultury szkoły/kultury nauczyciela niedostępna, nieznaną. Rozwijanie w modelu wsparcia dziecka z układu ryzyka działań zmierzających do kształtowania refleksyjności dotyczy ćwiczenia interpretacyjnych opowieści o tym, co się wydarzyło (teraźniejszość), dlaczego miało to miejsce (przeszłość) i dokąd taka aktywność zmierza (przyszłość) (Bruner, 2006, s. 132). To zwrócenie się ku rozumieniu i poznaniu jego aktualnego „habitusu”, który decyduje o przyszłych predyspozycjach, poglądach, przekonaniach, a więc może wpływać na wygaszenie praktyk związanych z reprodukcją kulturową (2006, s. 117). Niezbędne jest, aby w ramach klas szkolnych tworzyć „społeczności dziecięce”, o analogicznych założeniach do „kultur klas szkolnych”, związanych z zaangażowaniem się na rzecz wspólnego (kulturowo bliskiemu) rozwiązania danych problemów i wzajemnego doświadczania oraz uczenia się „habitusów” (2006, s. 120). Wprowadzone przez J. Korczaka do modelu wychowania, takie instytucje, jak: samorząd dziecięcy, sejm lub sąd koleżeński¹¹⁰, umożliwiają w działaniu uczenie się nowego (z)rozumienia bliskich im zagadnień (finalnie wychodzenia poza ich kulturowe „habitusy”) i poszukiwania własnych oraz wspólnotowych rozwiązań. Kształtowanie dziecięcej refleksyjności niewątpliwie wiąże się z odstąpieniem od jakiegokolwiek władzy w relacji oraz konieczności istnienia w kulturze szkoły wzajemnego zaufania. Model wsparcia dziecka powinien także uwzględniać możliwość korzystania i świadomego rozwijania, przy współdziałaniu nauczyciela systemu wzmocnień pozytywnych, które mogą być dla danego dziecka „zabiegami leczniczymi”, podawanymi w określonych proporcjach, w zależności od potrzeb (Korczak, 2013, s. 87)¹¹¹.

„kultura nieufności vs kultura zaufania” → „kultura zaufania i współpracy”

W zgromadzonym materiale kultura szkoły jest dychotomiczna, nasycona kategoriami odnoszącymi się do: nieufności wobec nauczycieli, jaki i instytucji (chaotyczność wzorców

¹⁰⁹ <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/prawidla-zycia.pdf> [dostęp: 17.04.2021]

¹¹⁰ Rozwijanie idei szkolnych sądów koleżeńskich jest obecne m.in. w XLIV LO w Łodzi, gdzie instytucja funkcjonuje wg pierwotnych założeń zaproponowanych przez J. Korczaka, akcentując równość dorosłych, dzieci i młodzież wobec prawa, a także pozwalając młodzieży na rozwijanie i tworzenie kreatywnych kar, opartych na poszanowaniu godności; https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/de05f80f-90b6-47d8-99e2-d07cd477a2f2/O2_Przestrzenie%20edukacji21.%20Przestrze%C5%84%20spo%C5%82eczna%20i%20kulturowa_PL.pdf [dostęp: 17.04.2021].

¹¹¹ http://brpd.gov.pl/sites/default/files/jak_kochac_dziecko_internat.pdf: [dostęp: 17.04.2021]

kulturowych nauczycieli, konfrontowanie się z odmiennością „Innych” / „Obcych”) oraz zaufania, budowanego na bazie stałości, przewidywalności reguł kulturowych oraz wiarygodności nauczycieli. Finalnie, kategorie te, są istotne w tworzeniu bezpieczeństwa ontologicznego, świadczącego o „zadomowieniu w świecie i z ludźmi” (Nowak-Dziemianowicz, 2019, ss. 14-15) i projektowaniu tożsamości. Dla dzieci z układu ryzyka ważna jest relacja, którą posiadają z dorosłym (nauczycielem), który (nie)gwarantuje poczucie bezpieczeństwa oraz (nie)wywiązuje się ze złożonych obietnic czy oczekiwań. J. Korczak twierdzi, iż największą dla pedagoga nagrodą jest powierzenie mu przez dziecko jego tajemnicy, obdarzenie go zaufaniem (2013, s. 63). Przeobrażenia w kulturze szkoły, wspierające dziecko z układu ryzyka, zachodzące w kierunku tworzenia kultury zaufania i współpracy, wymagają wielu wysiłków zaangażowanych w edukację osób. Już sama kwestia mówienia o zaufaniu czy też nieufności stanowi bazę do rozwijania bezpieczeństwa oraz przedzauwania, co może zostać wzmocnione „treningami zachowań zaufania” w sytuacjach wychowawczych, kiedy to dziecko i nauczyciel obserwują wzajemnie własne relacje oraz poddają je analizie, finalnie prowadzącej do przekazywania informacji zwrotnych (por. Borradoni, 2008, s. 46). Dla dzieci z układu ryzyka, które nierzadko mają doświadczenia nieprawidłowo rozwiniętej więzi podstawowego zaufania, to szczególne zagadnienie, które kompensowane w przestrzeni szkoły może zapobiec tworzeniu „zranionych tożsamości”. W przeobrażeniach kultur szkolnych w stronę bycia „kulturami zaufania i współpracy” kluczowe staje się stopniowe angażowanie dzieci w działania, wydarzenia, osoby, za które stawaliby się etapowo odpowiedzialni, zwłaszcza w nawiązaniu do tworzonych przez nich propozycji (np. sprawowanie opieki nad klasowym ogródkiem, organizacja zaproszenia do szkoły interesującego gościa z zewnątrz, itp.). Istnienie w szkole zaufania i współpracy to warunek, przy którym mogą zachodzić zmiany w kulturze szkoły zmierzające ku jej rozwojowi oraz gwarantujące jej autonomię (Nowosad, 2019b, s. 123).

7.1.3. Zespół norm, wzorców postępowania i wartości dziecka w kulturze szkoły

W podrozdziale koncentruję się na rozwinięciu zespołu norm, wzorców postępowania oraz wartości dziecka w kulturze szkoły, stworzonego w oparciu o zgromadzony materiał badawczy. Po kolei sygnalizuję zawarte w modelu wymiary kultury szkoły, które dotyczą: nieświadomych dążeń do realizacji dziecięcych wartości, potrzeby prywatności, ograniczonej przestrzeni na relacje, rozmowy w klasie szkolnej oraz swobody, i ekspresji, a także pielęgnowania potrzeby ciekawości poznawczej.

„nieświadome dążenie do realizacji własnych wartości” → „rozwój intersubiektywności”

Postrzeganie szkoły przez dzieci z układu ryzyka jako miejsca zdobywania określonych „kapitałów”, kształtujących nieraz stan sympatii lub antypatii do instytucji, pozwala na wgląd w dziecięce wartości, które nadają kierunek ich dążeń, jednak nie zawsze są przez nie uświadamiane. W dziecięcych narracjach można odnaleźć takie zagadnienia, jak: szukanie okazji do nabywania lub potwierdzenia uznania, sprawstwa, (nie)posiadanie i /lub dążenie do relacji, potrzeba zabawy, swobody, możliwość decydowania oraz własnego miejsca (prywatności) w szkole. Podjęcie działań zmierzających w kierunku rozwoju intersubiektywności, rozumianej jako umiejętności „<<czytania innych umysłów>>”, dowiadywania się tego, co inni myślą lub co inni czują” (Bruner, 2006, s. 88), dotyczy zarówno nauczyciela, jak i ucznia, który prowadzony jest przez niego przez proces interpretacji oraz rozumienia siebie i innych. Autor kładzie nacisk na wprowadzenie i rozwijanie danego pojęcia w edukacji, jednakże, zasadne wydaje się, na podstawie związku kultury z umysłem, akcentowanie w modelach wspierania dzieci, w tym pochodzących z nieuprzywilejowanych środowisk. „Nieświadome dążenie do realizacji własnych wartości” niesie za sobą kategorię „różnicy”, odzwierciedlającej się odmienności potrzeb i wartości związanych z kulturą, wiekiem, rozwojem, etapem kształcenia, pochodzeniem, itp. Postrzeganie więc „różnicy” jako potencjału, nie zaś zagrożenia lub deficytu, co u Korczaka koresponduje ze spojrzeniem na dziecko pochodzące ze środowisk zmarginalizowanych przez pryzmat jego siły, charyzmy, samodzielności (Smolińska-Theiss, 2013, s. 104), sprzyja możliwości wzajemnego uczenia się od siebie, a także poszukiwania relacji między zdobywaniem danej wartości a „kategoriami”, które tworzą różnicę. Zasadne wydaje się w modelu wsparcia dziecka, w ramach nieustannego dialogu realizowanego w przestrzeni kultury szkoły, pobudzać uczniów do wytwarzania znaczeń ważnych dla nich wartości i ich interpretacji. Istotne jest, aby prowadzić z dzieckiem nieustanny dialog sokratejski (Filipiak, 2011, s. 49), na przykład: czym dla niego jest ocena, co mówi o jego wiedzy, umiejętnościach, czego nie mówi, jak się czuje otrzymując oceny, co myśli o ocenianiu, czym można zastąpić ocenianie? To zmierzanie w kierunku „dziecięcego filozofowania”, dziecięcego zdziwienia (Szczepska-Pustkowska, 2011), które ewoluuje wraz z rozwojem dziecka.

„potrzeba prywatności” → „prawo do prywatności”

Prywatność jest nie tylko odzwierciedlana w postaci otrzymania od szkoły szafki zamykanej na klucz, ale jest obecna w ochronie wizerunku ucznia przez nauczyciela czy też staje się kategorią „poszukiwaną” w wyniku czynienia miejsc, gdzie przebywają dzieci publicznymi (kontrola nauczycielska, kamery, ograniczone poruszanie się w przestrzeni szkoły), jak i nierzadko „zarezerwowaną” dla nauczycieli („pokój nauczycielski”). Dostrzeżenie i zaakceptowanie prawa dziecka do prywatności, nawiązuje do postawienia pytania, o to, czyja jest szkoła i na ile to miejsce, (współ)tworzone przez dzieci, oferuje zarówno okazję do budowania przestrzeni publicznych, jak i grupowych oraz prywatnych (por. Thomas, 2018, s. 305). Przyznanie dziecku prawa do prywatności w szkole, to umożliwienie uczniom „zadomowienia się w szkole”, istotnego zwłaszcza po przekroczeniu kolejnych progów edukacyjnych, gdzie dziecko konfrontuje się ze stratą i pożegnaniem nauczycieli, swoich kolegów i koleżanek czy klasy szkolnej. Obdarzenie dziecka naturalnym prawem do prywatności w postaci szafki szkolnej czy też przestrzeni, którą wspólnie uczniowie mogą przeobrażać na podstawie własnych pomysłów i potrzeb (np. kluby dziecięce w szkole, „kąciki relaksu”), jest tożsamościotwórcze (Augé, 2010, s. 27-45) i pozwala na identyfikację ważnych dla niego wartości.

„ograniczona przestrzeń na relacje i rozmowy w klasie szkolnej” → „kultury klas szkolnych i relacji”

Dla dzieci z układu ryzyka szczególne są relacje z ich rówieśnikami, innymi dziećmi oraz kadrą pedagogiczną czy niepedagogicznymi pracownikami szkoły, które konstruują ich aktywność szkolną. Szkoła stanowi przestrzeń międzyludzką (Gajdzica, 2013a, ss. 133-168). Chęć poznawania innych łączy się z różnymi wzorcami nawiązywania znajomości, ale też nierzadko relacja z drugim człowiekiem obarczona jest cierpieniem, efektem doznawanej krzywdy psychicznej i /lub fizycznej (przemoc, agresja). Dziecięce narracje wskazują, iż przestrzeń na relacje i wspólne rozmowy jest niemalże nieobecna. Relacje międzyludzkie dla J. Korczaka, w rozwijanej przez niego „pedagogice miłości” świadczą o podmiotowości dziecka, wynikają z szacunku do dziecka i prawa do odmienności oraz są wyjątkową częścią dialogu pedagogicznego (Smolińska-Theiss, 2013, s. 21). Postrzeganie relacji i rozmowy jako sytuacji, podczas których dziecko zdobywa wiedzę o sobie, drugim człowieku, świecie,

doświadcza wspólnoty, partnerstwa jest bliskie psychokulturowemu rozumieniu „kultury klas szkolnych”, w ramach, których uczniowie tworzą wspólnotę, miejsce pracy oraz kształtują własną tożsamość (Bruner, 2006, s. 120). Przechodzenie w kulturze szkoły do myślenia w kierunku tworzenia „kultur klas szkolnych” i relacji jako ośrodków uczenia się współbycia ze sobą, wzajemnego korzystania z własnych zasobów i wymiany talentów, umiejętności, a także poznawania siebie, analogicznie nawiązuje do wysiłku poznawczego dokonywanego przez J. Korczaka do odkrywania więzi rówieśniczych, jej siły, dynamiki (1993b, s. 234, 254). Zwiększenie możliwości doświadczania współpracy ze sobą dzieci, młodzieży na lekcji i w przestrzeni szkoły (organizowanie wspólnych wydarzeń) koresponduje również z wnioskami raportu *Diagnoza Społeczna 2015*, który wskazuje m. in., że szkoły nie rozwijają kompetencji współpracy: „(...) Polska młodzież ma niezłą wiedzę o społeczeństwie, wygrywa pod tym względem rankingi międzynarodowe, ale jednocześnie w tych samych rankingach zajmuje ostatnie miejsce w praktycznym stosowaniu wiedzy obywatelskiej: nie potrafi się samoorganizować, współpracować, nie udziela się w ramach wolontariatu, jest tak samo „molekularna” jak jej rodzice” (Diagnoza społeczna 2015, s. 436)¹¹².

„ograniczona swoboda i ekspresyjność dziecka” → „akceptacja kultury dziecięcej”

Zagadnienia dotyczące przystosowania się do narzuconych przez kulturę szkoły wzorców zachowania się, związanych z koniecznością utrzymania pasywnych postaw oraz powstrzymaniem od ekspresyjnych interpretacji (sytuacja uczniów na lekcjach plastyki, technik, języka polskiego) swobodnej aktywności czy też wydzieleniu, ograniczaniu i odbieraniu czasu na zabawę są częstym motywem, wokół którego narratorzy konstruują swoją opowieść o szkole i nauczycielach. Pojawia się w narracjach dzieci także wątek nudy, przed którą szkoła chroni w nawiązaniu do posiadanych w niej relacji i uczestniczeniu w ciekawych zajęciach, angażujących narratorów, co wskazuje na konieczność wykorzystania zdiagnozowanych przestrzeni. Proponowany zwrot w kierunku „akceptacji kultury dziecięcej” wiąże się nie tylko z przyjęciem przez kulturę szkoły określonej koncepcji dziecka, ale i akceptacji dla praw, które dziecko posiada w rodzinie, szkole oraz społeczeństwie.

Współczesna interpretacja przez badaczy terminu „kultura dziecięca” łączy się z:

¹¹² Czapiński, J., Panek, T. (2015). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*: http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf ;[dostęp: 17.04.2021]

- rozmyciem się kategorii na rzecz uwspólniania przestrzeni dzieci i dorosłych, które do niedawna były w kontekstach społeczno-kulturowych od siebie oddzielone (filmy dla dzieci i dorosłych, polityka, przemoc);
- zmianami społecznymi związanymi z aktualnymi modelami rodziny i przyzwoleniem na rozpad rodziny;
- postrzeganiem dziecka w roli konsumenta i użytkownika nowych technologii (Smolińska-Theiss, 2013, ss. 23-24).

Niewątpliwie niesie to za sobą zagrożenia związane z koniecznością zaniku walorów dziecięcego świata, odzwierciedlanych w dziecięcej mądrości, spontaniczności, kreatywności, wrażliwości. Szkoła jest jedną z instytucji, która może służyć przywróceniu dzieciństwa, ponieważ nadal je pielęgnuje i nobilituje (Buchner, Fush, 2001), dlatego, zwłaszcza wobec dzieci z układu ryzyka, które nierzadko nie mają sposobności do doświadczenia i potwierdzenia wyjątkowości swojego dzieciństwa, bo muszą szybko dorosnąć, wydaje się być pewnym azylem i miejscem do jego „uczenia się”. Uwzględnienie w kulturze szkoły prawa do rozwijania i akceptacji „kultur dziecięcych”, do oddania przywilejów często utraconego dzieciństwa, koresponduje z tworzeniem okazji do wzmacniania dziecięcej kreacji (również w kulturze), wartościowania spontanicznych zabaw i wzajemnego uczenia się dorosłych od dzieci¹¹³ (poszukiwanie rozwiązań przez uczniów aktualnych problemów).

„potrzeba rozwijania ciekawości poznawczej” → „zaspokajanie i rozwijanie ciekawości poznawczej”

Możliwość uczestniczenia w przedmiotach, które poznawczo i emocjonalnie angażują dzieci jest „kapitałem”, którzy narratorzy często symbolicznie wymieniają za „chodzenie do szkoły” pomimo warunkowej do niej sympatii czy też antypatii. Zastosowanie na przedmiotach twórczych metod, uruchamiających całościowe włączenie się dziecka (myśli, emocje, zachowanie) w przebieg zajęć, a także przyzwolenie na partycypowanie w nich za

¹¹³ Poszukiwanie rozwiązań problemów aktualnych dla ich kontekstu społeczno-kulturowego (np. tworzenie i wspólne rozwijanie ważnych dla nich zagadnień w czasie lekcji, w szkole w środowisku, dot. miejsca dzieci w rodzinie, w szkole, doświadczenia nudy, braku opieki, osamotnienia, potrzeby bliskości), prezentowanie własnych umiejętności, zainteresowań i zaangażowanie w nie klasę szkolną oraz nauczyciela, czy stworzenia przestrzeni do zaprojektowania przez dzieci treści i grafiki podręczników szkolnych jako symbolu i przyzwolenia na rolę dziecka w tworzeniu, a nie odtwarzaniu kultury, na co zwracają uwagę w swoich badaniach Janina Uszyńska-Jarmoc i Monika Żak- Skalimowska (2014).

pośrednictwem dialogu z nauczycielem, rówieśnikami, wspomaga rozbudzenie ciekawości poznawczej, a także konstruowanie koncepcji „Ja”. Potrzeba rozwijania ciekawości świata, która charakteryzuje dzieci, sytuując je w roli naturalnych badaczy rzeczywistości, jest akcentowana przez J. Korczaka w proponowanym modelu dydaktyczno-wychowawczym na równi z: zabawą, procesem uczenia się, zajęciami sportowymi oraz artystycznymi, ergoterapią, czy też aktywnością samorządową (Solak, 2018, s. 169). Dokonanie przeobrażeń od *identyfikacji potrzeby rozwijania ciekawości poznawczej dziecka w stronę zaspokajania rozwijania ciekawości poznawczej*, w założeniach kultury szkoły dotyczy jej poszukiwania i wytwarzania w ramach działalności praktycznej poza środowiskiem szkoły jako inspiracja zrodzona za pomocą oferowanych dziecku doświadczeń. Rozbudzenie i zaspokajanie potrzeby ciekawości poznawczej, sprawia, iż uczeń w naturalnym dla siebie psychologicznym środowisku, przenosi na grunt rodzinny intrygujący go temat, angażując tym samym również rodziców w proces poznawania oraz rozumienia świata (zwiększenie kulturowej „skrzynki narzędziowej”). Szczególnie ważne jest akcentowanie wiedzy, doświadczeń, które są im bliskie, osadzone w znanych kontekstach kulturowych. Zwrócenie uwagi na proces nauczania-uczenia się, który będę omawiać w dalszej części, nawiązujący do interesujących dla dziecka twórczych metod i rozwijania dialogu („kultury klas szkolnych”), zdaje się być antidotum na szybkie porzucanie szkoły i wrogie do niej nastawienie (Szkudlarek, 2019, s. 577).

7.1.4. Zespół norm, wzorców postępowania i wartości w kulturach nauczycielskich

Zespół norm, wzorców postępowania i wartości w kulturach nauczycielskich, na podstawie prowadzonych badań, reprezentują takie wymiary kultury, jak: bezradność w konfrontowaniu się z przemocą i agresją, wzmożone dyscyplinowanie na zajęciach, odtwórczość w prezentowaniu wiedzy i tworzenie (nie)bezpiecznych relacji. Analogicznie do poprzednich podrozdziałów, każde zagadnienie prezentuję osobno, zgodnie z kierunkiem zmian: od stanu aktualnego do pożądanego.

„bezradność w konfrontowaniu się z przemocą i agresją” → „nazwanie problemu i zrozumienie w odniesieniu do kontekstów kulturowych”

Zazwyczaj opisywane przez dzieci nauczycielskie sposoby (nie)radzenia sobie w konfrontacji z przemocą i agresją stanowiły interwencyjną odpowiedź na reakcję ucznia – ofiary wobec sprawy, często mającą automatyczny (nieświadomy) charakter. Tylko w jednym

przypadku destrukcyjne zachowania zostały nazwane na forum szkoły i stanowiły pretekst do rozmowy na temat przemocy (rasizm) w szkole. Jak ważne jest przedstawienie problemów, charakterystycznych dla danego kręgu kulturowego i rozwijanie ich poprzez debatę w kulturze szkoły, zwraca uwagę J. Bruner, przytaczając analogię szkoły do społeczeństwa, w którym to w przyszłości zostaną zaprezentowane predyspozycje oraz wzory postępowania, charakterystyczne dla „utrwalonych” przez rodzinę i szkołę „habitusów”. Jako ilustrację efektów ignorowanych problemów, wskazuje na działalność rewolucyjną z 1968 r., kiedy to środowiska studenckie masowo rozpoczęły buntować się wobec dominującej i wszechobecnej kulturze burżuazji (Bruner, 2006, s. 115). Podobne odniesienie odnajdujemy w książce J. Korczaka, *Król Maciuś na wyspie bezludnej*, w sytuacji, w której tytułowy bohater rozwija swoje przemówienie korespondujące z relacją pomiędzy (kulturowym) światem szkoły a dzieciństwem: „(...) Dopóki dzieci nie przestaną się bić i rzucać kamieni, muszą być wojny — i będą sieroty, bo ojców na wojnie zabili. Wiem, że można się czasem pokłócić, ale trzeba się zebrać, żeby było wiadomo, kto ma słuszość: nie trzeba się zaraz bić (1978, s. 80)¹¹⁴.

W dziecięcych narracjach podejmowane przez nauczycieli wzorce postępowania skutkują podtrzymaniem lub eskalacją problemu przemocy i agresji, a także dotyczą uruchomienia indywidualnych dziecięcych praktyk, przejmujących odpowiedzialność za chronienie siebie i kolegów oraz koleżanek. Pojawiają się pytania o osobiste koncepcje nauczycieli związane z postrzeganiem dziecka i jego krzywdzenia w relacji do (nie)realizowanych praktyk wychowawczych (Jarosz, 2009, ss. 88-102). Kierunek zmian związanych z modelem wsparcia dziecka proponuję odnieść do podjęcia przez nauczycieli działań dotyczących jednoznacznego nazwania przemocy i agresji istniejącej (legitymizującej kulturę szkoły?) w szkole wobec kontekstów kulturowych. Zaproponowany zwrot rozumiem jako konieczność identyfikacji trudnych dla dzieci zjawisk (osadzonych ich w kulturach domowych) i podniesienia ich do rangi szerszej debaty (w klasie szkolnej, na forum szkoły), umożliwiając w ten sposób poznanie różnych reprezentacji myślowych członków kultury szkolnej oraz rozwinięcie świadomości związanej z treścią jaką niesie dana destrukcyjna aktywność¹¹⁵. To także zrozumienie zjawiska w oparciu o konteksty kulturowe, na które

¹¹⁴ Źródło: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/korczak-krol-macius-na-wyspie-bezludnej.pdf>: [dostęp: 17.04.2021]

¹¹⁵ Pobudzanie dzieci i młodzieży do dialogu skoncentrowanego wokół następujących pytań odnoszących się do zjawisk przemocowych i agresywnych: jak można nazwać to co robię? co wtedy czuję, myślę? co może czuć, myśleć dziecko/grupa, na którymi skupiam koncentruję swoją agresję? „jakie sytuacje poprzedzają mój wybuch?”, „co chcę osiągnąć?”, „czego wtedy potrzebuję”, itp.

składają się: kultura rodziny, kultura szkoły, kultury nauczycieli oraz kultura dziecka, pozostające ze sobą w nieustannej narracyjnej relacji, oddziałujące na sposób doświadczania, przeżywania i spostrzegania rzeczywistości (wobec tego, jak może działać społeczeństwo). Część doświadczeń kulturowych dziecka z układu ryzyka, to kultura siły i dominacji, przemocy, agresji, odzwierciedlająca się m. in. w rodzicielskich metodach wychowawczych (kary fizyczne) czy przemocowej narracji „budującej kulturowe soczewki”, przez które dziecko spostrzega świat (Appelt, Wojciechowska, 2016). Zwrot w kierunku rozwoju kultur nauczycielskich związanych z „radzeniem sobie z przemocą i agresją”, wiąże się także z wygaszeniem lub wyeliminowaniem destrukcyjnych subkultur, których członkowie nie muszą tylko i wyłącznie korzystać z posiadanych kulturowych narzędzi, ale mogą je rozwijać w wyniku uczenia się metapoznania.

„przewaga metod dyscyplinujących na lekcji” → „refleksja w działaniu”

W opisie nauczycieli pojawiał się często temat dotyczący sposobów (nie)radzenia sobie z dyscypliną na zajęciach i rolą nauczyciela kontrolera-nadzorcy. Taki stan rzeczy można wyjaśnić w oparciu o dążenie do podtrzymania asymetrycznych relacji pomiędzy uczniami a nauczycielem, budowanych na podstawie „wiedzy oraz władzy”, a także osobistych założeń/koncepcji związanych z rolą nauczyciela (kształtowanie tożsamości zawodowej), które pozostają w relacji i tworzą kulturę (totalną) szkoły. W nawiązaniu do prezentowania sytuacji, w której nauczyciele konfrontują się z zakłócaniem przebiegu lekcji, pojawiają się z ich strony zachowania przemocowe/agresywne (krzyk, obarczanie uczniów odpowiedzialnością za chore gardło) i mechanizmy selekcji („uczniowie grzeczni” a „uczniowie niegrzeczni”). J. Korczak, w swoim dorobku stworzył typologię wychowawców¹¹⁶, wśród których stanowczo potępia i poddaje krytyce podejście do dziecka reprezentowane przez wychowawcę-dozorcę. To nauczyciel, który surowo karze i dyscyplinuje ucznia, stosuje przemoc, hamując jego twórcze siły, aspiracje, plany (1957, s. 406). Nauczyciel, który działa w oparciu o nieustanne rozwijanie refleksji nad własną praktyką, próbując nie tyle wyjaśnić otaczający go świat, co go zrozumieć, jest w stanie przyjąć i zaopiekować się dzieckiem wraz z jego „kulturowym bagażem”. Przede

¹¹⁶ Oprócz wychowawcy-dozorcy, J. Korczak opisuje w swoich książkach również: nauczyciela-tyrana, nauczyciela-apostoła, nauczyciela-praktyka, nauczyciela-kopciuszkę oraz nauczyciela-arystokratę (Korczak, 1957, s. 131, 139; Smolińska-Theiss, 2013, ss. 90-91).

wszystkim uświadomienie przez nauczyciela istnienia osobistego repertuaru praktyk pedagogicznych (indywidualnych teorii) pozwala na dostrzeżenie rozdźwięku pomiędzy deklarowanymi działaniami a ich realnym stanem (Kwieciński, 2007, s. 119), który to konflikt (schemat) jest reprodukowany i odzwierciedlany przez nauczycieli, posługujących się automatycznie wzorcami kształcenia z ich uczniowskich doświadczeń (Klus-Stańska, 2006, s. 169). Refleksyjność jest kompetencją kluczową w koncepcjach socjokulturowego podejścia do nauczania, reprezentowanego przez L. S. Wygotskiego i J. S. Brunera (Filipiak, 2011, s. 48), nabywaną m. in. w ramach superwizji pedagogicznych (Bryd, Fogleman, 2012).

„nauczyciel w roli odtwórcy wiedzy” → „kształtowanie kultury uczenia się”

Dzieci w swoich narracjach zwracają uwagę na różne typy nauczycieli – dydaktyków, którzy hamują lub wyzwalają proces uczenia się w relacji do takich wzorców postępowania nauczyciela, jak: przyzwolenie lub nie na narrację z dzieckiem, sposoby przekazywania wiedzy, (nie)tworzenie więzi opartych na (z)rozumieniu. Zmiana jakościowa w kierunku „kształtowania kultury uczenia się”, rozumiana za E. Filipiak jako efekt doświadczeń ucznia wiążących się z uczeniem się oraz usytuowaniem roli, miejsca oraz pozycji ucznia i nauczyciela w relacji edukacyjnej (2011, s. 84), zdaje się być możliwa w sytuacji, kiedy to proces nauczania-uczenia się, będzie wiązał się z określonymi wymiarami uczenia się, które odnoszą się do:

- kontekstu kulturowego dziecka poprzez współpracę nad tworzeniem i (z)rozumieniem wytwarzanych wzajemnie znaczeń (wzajemne poznawanie i rozumienie kodów ograniczonych i rozwiniętych) (Bernstein, 1971);
- organizowania kształcenia w oparciu o bliskie uczniom doświadczenia z codziennego życia (budzenie sensu uczenia się poprzez osadzenie procesu w bliskiej uczniowi kulturze) (Bruner, 2006, s. 114; McLuhan, 2015, ss. 67-68);
- rozwijanie świadomości, refleksji nad podejmowanymi działaniami, służącymi zdobywaniu określonych „wyróżników” („kapitałów”), takich jak: sprawstwo, poczucie własnej wartości, tożsamość (uczynienie ucznia odpowiedzialnym za uczenie się) (Bruner, 2006).

Uwzględnienie wszystkich komponentów w procesie uczenia może przyczynić się do uświadomienia i wygaszania procesu reprodukcji kulturowej.

„(nie)bezpieczeństwo w relacji” → „relacje oparte na zaufaniu”

Nauczyciel w percepcji dzieci z układu ryzyka jest zarówno osobą zapewniającą poczucie bezpieczeństwa poprzez realizację dziecięcych biologicznych i psychicznych potrzeb, z drugiej zaś strony pojawia się w narracji jako jednostka z zewnątrz, obca, nie będąca częścią wspólnoty, budząca zagrożenie. Dla uczniów istotne jest bycie w relacji z nauczycielem, który potrafi zrozumieć i zauważyć ich potrzeby. Bycie w relacji, to uczenie się, który dorosły jest przyjazny dziecku, godny zaufania, szanuje go, traktuje go poważnie. Dążenie w kierunku budowania „relacji opartych na zaufaniu”, to w rozumieniu J. Korczaka podjęcie przez kadre pedagogiczną wysiłku, w wyniku którego nauczyciel ma „zdobywać” zaufanie dziecka, które staje się gwarantem zapewnienia bezpieczeństwa i zwiększenia wiedzy o sobie nawzajem (Korczak, 2001, s. 50). Bez osiągnięcia zaufania (do siebie i drugiego człowieka) nie jest możliwa współpraca i podejmowanie refleksji związanej z namysłem nad sobą oraz działaniem, co decyduje o zaistnieniu okazji do wprowadzania jakościowych zmian (Opłocka, 2015, s. 95). Zaufanie, w percepcji dzieci z układu ryzyka, jest budowane w oparciu o nauczycielską wiarygodność, to przekonanie i wiara w to, że nauczycielowi (dorosłemu) można powierzyć swoją tajemnicę, że spełni oczekiwania związane z ochroną dziecka, dotrzymaniem słowa. Z jednej strony daje ono możliwość wychodzenia poza swoje lęki, schematy, wyobrażenia (Sztompka, 2007, s. 444), z drugiej, to zagadnienie, które stale musi być budowane, „odnawiane”, bo łatwo je utracić (Ostrowska, 2020, s. 85), zwłaszcza w sytuacji, kiedy to doświadczamy nieautentyczności w relacjach. Warunkiem do kształtowania oraz rozwijania zaufania jest istnienie i możliwość wychowania do autonomii, nazywaną „sprawczością z wolności” (Kaniowski, 2020, s. 61), a oba zagadnienia mogą narodzić się tylko w szkole tworzonej przez autonomicznych nauczycieli.

7.1.5. Podsumowanie

Przedstawione propozycje zmian w kulturze szkoły, kulturze kadry pedagogicznej korespondujące z modelem wsparcia wymagają przede wszystkim zrewidowania założeń (w tym zbadania, tych „niejawnych”, nadających pewne znaczenia codziennym aktywnościom) dotyczących wizji dziecka i gotowości przyjęcia go z jego „dziecięcą kulturą”. Wsparcie dziecka, dziecka z układu ryzyka nie jest możliwe w sytuacji istnienia w szkole poczucia zagrożenia związanego z występowaniem przemocy, agresji, ograniczonego zaufania i braku autonomii, tak samo w przypadku traktowania ucznia jako „produktu”, wytwarzanego przez

instytucję, nie uwzględniającą jego „narracji”. Poczynione w opisie modelu wsparcia wtrącenia do Korczakowskich idei pedagogicznych oraz Brunerowskiego psychokulturowego podejścia, pozwalają na wzmocnienie obrazu dziecka jako podmiotu zdolnego do budowania wiedzy o rzeczywistości i konstruowania świata, wskazującego kierunki własnego rozwoju, kompletnego oraz kompetentnego. Ponadto doświadczenie Starego Doktora, zdobywane z „dziećmi ulicy”, biednymi, zaniedbanymi, umożliwiają rekonstruowanie oraz interpretację jego praktyki wobec rozwijania kierunków wsparcia dzieci z układu ryzyka.

Jedyną szansą wydaje się być myślenie o szkole w kierunku zmiany jej kultury (Nowosad, 2019b, s. 43). Dziecięce narracje wskazały, że szkoła i nauczyciele mogą stanowić dla nich szansę na rozwijanie i osiągnięcie swoich potrzeb, wartości, równocześnie jednak stanowią o ich fizycznym i/lub psychicznym cierpieniu. W zaprezentowanym modelu można dostrzec obszary zmian, które wydają się być okazją do budowania bardziej przyjaznej, bezpiecznej i autonomicznej szkoły, tworzonej przez refleksyjnych i relacyjnych pedagogów. Niewątpliwie dla dzieci takimi wartościami są: okazje do współtworzenia kultury szkoły, współpraca, zaufanie, bezpieczeństwo. Model wsparcia dzieci, odnosi się do przyznania i podtrzymywania przez szkołę i nauczycieli ich praw do: własnej „dziecięcej kultury”, autonomii, prywatności, a także budowania „kultur ucznia się”, umożliwiających ich zaangażowanie w proces uczenia się, rozwijania ciekawości poznawczej oraz intersubiektywności.

Zakończenie

W pracy doktorskiej podjęłam problem spostrzegania szkoły oraz nauczycieli przez dzieci z układu ryzyka w wieku 10-14 lat, zamieszkujących na terenie Bytomia. Psychokulturowe zaplecze, które człowiek posiada i w które się wyposaża lub zostaje wyposażony stanowi o możliwości jakościowej orientacji w rzeczywistości, wobec predyspozycji do wielowymiarowej oraz dwukierunkowej komunikacji. To uwzględnienie w spotkaniu z innym człowiekiem jego zindywidualizowanej opowieści o świecie oraz ludziach, odczytywanej przez pryzmat usytuowania jej w sieci kulturowych zjawisk (reguł, wzorców postępowania, symboli, itp.). To także poznanie sposobów, konstruowania opowieści i relacji do niej, wytwarzanej przez jednostkę (intersubiektywność) (Bruner, 2006, s. 222, 252).

Zwrócenie uwagi na psychokulturowe podejście, które odzwierciedla nieustanną relację kultury z umysłem w odniesieniu do kulturowych kontekstów dziecka (kultury domu rodzinnego, kultury dziecięcej, kultury szkoły i nauczycieli) pozwala na (roz)poznanie jego sposobów myślenia, przeżywania, doświadczania szkoły i nauczycieli w codziennym życiu. Dziecięce narracje wskazują na ich interpretacje instytucji oraz kadry pedagogicznej, które zostały m. in. powołane, aby przygotować dzieci do życia w społeczeństwie, czyli także do kultury.

Szkoły reprezentują własne kultury, które dostarczają okazji, szans, ale i zagrożeń wobec (nie)rozwijania określonych systemów wartości, wzorców postępowania, norm, które w przyszłości mogą stać się codzienną (nieświadomą) praktyką społeczeństwa. Przyjrzenie się szkole z perspektywy antropologicznej, międzykulturowej, w której stałym elementem jest istnienie „różnicy kulturowej”, rozumianej przez pryzmat „indywidualnie wytwarzanych znaczeń” przez dzieci może stać się przyczynkiem do dyskusji o możliwości pielęgnowania w jej przestrzeni takich wartości, jak: autonomia, szacunek, tolerancja, zaufanie. Spostrzeganie kultury szkoły (wraz z kulturą nauczycieli) przez dzieci z układu ryzyka jako opresyjnej, dominującej, zwłaszcza w momencie przekroczenia II progu edukacyjnego, pozwala na postawienie pytań o potencjał otwartości, wrażliwości szkoły na przyjęcie i (roz)poznanie w ogóle odmienności kulturowej, a także o możliwości budowania wspólnoty, akcentującej „współdziałanie i współoddziaływanie mimo różnic” (Grzybowski, Idzikowski, 2018, s. 50). Pytania te są niezwykle ważne w akcentowaniu wartości rozwijania oraz rozumienia dziecięcych sposobów konstruowania znaczeń, ich negocjacji we wzajemnej współpracy

(wymianie) pozwalające na zwiększenie „kulturowych narzędzi” wobec dyskusji o nierównościach społecznych i edukacji (por. Gmerek, 2014).

Wzajemne uwikłanie szkoły i kultury, która reprezentuje wzorce postępowania w relacji do dziecka, na podstawie najczęściej niejawnych założeń związanych z naturą, rolą ucznia dotyczy nauczyciela. Spotkanie się ucznia z nauczycielem w kulturowych przestrzeniach szkoły daje mu możliwość konstruowania znaczeń na temat dorosłych, co jest szczególnie ważne w odniesieniu do budowania bezpiecznych relacji z dziećmi z rodzin z układu ryzyka. Taka perspektywa pozwala także uwzględnić w nauczycielskim rozwoju zawodowym potrzebę rozbudzania refleksyjności, skoncentrowanej wokół świadomości koncepcji dziecka-ucznia, sposobów prowadzenia zajęć, założeń dotyczących oceniania, tworzenia rytuałów klasowych, itp. jako aspektów powstałych w wyniku „kontaktowania się” z kulturą.

Przedstawienie spostrzegania szkoły i nauczycieli przez dzieci z układu ryzyka umożliwia poszerzenie pola badawczego o psychokulturowe podejście, akcentujące konstruowanie dziecięcych tożsamości przez pryzmat szkolnych kultur, a także utrwalanie określonych predyspozycji czy wzorców postępowania w dorosłości. Wydaje się to być niezwykle kluczowe wobec aktualnych dyskursów o koncepcje współczesnej szkoły i roli nauczyciela.

Bibliografia

1. Adamczyk, B., Biel, K. (2016). *Dzieci ulicy w Polsce: nowe konteksty zjawiska*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
2. Adamek, I., Błachowicz, J. (red.) (2014). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
3. Adrjan, B. (2012). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
4. Albański, Ł. (2017). Socjologia dzieciństwa: dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii. *Studia Edukacyjne*, nr 47, s. 73-88.
5. Aleksandrzak, M. (2017). Interakcja w ujęciach teoretycznych – wieloaspektowy charakter zjawiska. *Neofilolog*, nr 49, s. 163-177.
6. Ally, M. (2019). Competency Profile of the Digital and Online Teacher in Future Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, nr 2, s. 302-318
7. Angelides, P., Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, nr 11, s. 145-163.
8. Apanowicz, J. (2000). *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego w teorii organizacji i zarządzania*, Gdynia: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej.
9. Apanowicz, J. (2002). *Metodologia ogólna*, Gdynia: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”.
10. Appelt, K., Mielcarek, M. (2014). Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo. *Niezbędnik Nauczyciela*, seria II, tom I. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
11. Appelt, K., Wojciechowska, J. (2016). Wychowanie w rodzinie a międzypokoleniowa ścieżka transmisji gotowości do stosowania kar fizycznych i przemocy. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, vol. 15, s. 93-122.
12. Archacka, M. (2017). *Praktyki władzy, oporu i wolności we współczesnej szkole polskiej*. Wrocław DSW, niepublikowana rozprawa doktorska.
13. Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
14. Arystoteles (1983). *Metafizyka*. Warszawa: PWN.
15. Atamańczuk, K., Przybyszewski, R. (2001). *Edukacja i Szkoła u progu XXI wieku*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

16. Augé, M. (2010). *Nie-miejsca wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Warszawa: PWN.
17. Auhadeeva, L. A. (2014). Communicative Competency in Teacher Training. *World Applied Sciences Journal*, nr 31, s. 583-586.
18. Babiaková, S. (2017). Teacher Competence and Language Teaching in Multicultural Context. Current Issues and Suggestions For Educational Research. W: A. Szafránska, A. Seberová, B. Kasáčová, S. Babiaková (red.), *Selected Problems of Teachers' Functioning in Central and Eastern Europe: A Polish-czech-slovak Study*. Katowice – Ostrawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet Ostrawski.
19. Babicka-Wirkus, A. (2014). Szkoła jako miejsce zniewolenia i/lub wyzwolenia ucznia, czyli o potencjale rytuałów oporu gimnazjalistów. W: E. Bilińska-Suchanek (red.), *Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
20. Babicka-Wirkus, A. (2015). *Uczeń (nie)biega i (nie)krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
21. Babicka-Wirkus, A. (2018). *Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów*. Warszawa: Biblioteka Rzecznika Praw Dziecka.
22. Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultura(y) oporu: Działania – motywacje – przestrzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
23. Babicka-Wirkus, A. (2020). Profesjonalizm nauczyciela a kultura praw dziecka w szkole. *Parezja*, nr 1, s. 13-24.
24. Bacia, E., Gieniusz, A. M., Makowski, G., Pazderski, F., Stronkowski, P., Walczak, B. (2015). *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
25. Baert, P., Carreira Da Silva, F. (2013). *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
26. Baker, D. P. (2009). The educational transformation of work: towards a new synthesis. *Journal of Education and Work*, nr 22(3), s. 163–191.
27. Banks, J., Banks, C. A. M. (2016). *Multicultural education: Issues and perspectives* New York: Wiley.
28. Barabasz, G. (2016). *Nauczanie i uczenie się w sieci: kompetencje nauczyciela w kształceniu internetowym*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

29. Baranowska, A. (2008). *Techniki adaptacji do życia w instytucji totalnej. Na przykładzie żołnierzy – mieszkańców obozu Babilon w Iraku*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
30. Barbour, I. G. (1984). *Mity, modele, paradygmaty*. Kraków: Wydawnictwo Copernicus Center Press.
31. Barthes, R. (1968). Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań. *Pamiętnik Literacki*, nr 4, s. 327-328.
32. Bartuś, E. (2011). *Kompetencje diagnostyczne i kreatywne nauczycieli a ich postawy wobec integracji szkolnej*. Płock: Wydawnictwo PWSZ.
33. Barwiński, Ł. (2011). Marginalizacja społeczna młodzież i jej przeciwdziałanie w praktyce streetworkingu – wyzwania, szanse, zagrożenia. W: K. Frysztacki, M. Nózka, M. Smagacz-Poziemska (red.), *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich. Zeszyty Pracy Socjalnej*, z. 16, s. 109-125. Kraków: Wydawnictwo UJ.
34. Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. USA: Chandler Publishing Company.
35. Bauman, Z. (1996). *Socjologia*. Poznań: Wydawnictwo „Zysk i S-ka”.
36. Bauman, Z. (1997). *Modernity and its discontents*. Cambridge, UK: Polity.
37. Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
38. Bauman, Z. (2003). *Dobrodziejstwa i pułapki tożsamości*. Horyzonty Wychowania, nr 4, s. 89-102.
39. Bauman, Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: WN DSW.
40. Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
41. Becker-Pestka, D. (2017). *Opieka szkoły nad dzieckiem z rodziny patologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo: CeDeWu Sp. z o. o.
42. Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, nr 20, s. 107-128.
43. Belland B. R. (2017). *Instructional Scaffolding in STEM Education. Strategies and Efficacy Evidence*. USA, Utah State University, Springer Open.
44. Bendixen, P. (2011). *Wprowadzenie do ekonomiki kultury i sztuki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
45. Bereźnicki, F. (2002). Diagnoza i ewaluacja nauczyciela. W: A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Białystok: Trans Humana.

46. Berger, P. L., Luckmann, T. (1983). *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PIW.
47. Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, v. 1: Theoretical Studies Towards Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
48. Bernstein, B. (1980a). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły. W: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN.
49. Bernstein, B. (1980b). Socjolingwistyka a społeczne problem kształcenia. W: M. Głowiński (red.), *Język a społeczeństwo* (s. 83-119). Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”.
50. Bernstein, B. (1986). Kody i ich odmiany, kształcenie i proces reprodukcji kulturalnej. *Przegląd Socjologiczny*, nr 34, s. 7-40.
51. Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Wydawnictwo PIW.
52. Berry, J. W. (1997). Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: an International Review* nr 1, s. 5-68.
53. Berry, J. W. (2003). Acculturation and intercultural relations. W: J. W. Berry, Y. H., Poortinga, S. M. Breugelmans (red.), *Crosscultural psychology: research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
54. Białostocki, J. (1960). O różnorodności postaw wobec dzieł sztuki. *Estetyka*, r. 1.
55. Biddle, B. J. (1992). Współczesne tendencje w teorii ról. W: J. Szmatka (red.), *Elementy mikrosocjologii cz. II (Wybór tekstów)*. Kraków: UJ
56. Bielajew, E. W., Szalin, D. N. (1979). Pojęcie rola w socjologii. W: J. Szmatka (red.), *Elementy mikrosocjologii (Wybór tekstów)*. Kraków: UJ.
57. Bielecka-Prus, J. (2008). Kulturowa reprodukcja nierówności społecznych w instytucjach edukacyjnych. *Roczniki WSPA*, nr 1, s. 116-137.
58. Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: PWN.
59. Biesta, G. J. J. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge.
60. Bilińska-Suchanek, E. (1994). *Pozycja społeczna „ucznia przeciętnego” w klasie szkolnej*. Słupsk: WSP.
61. Bilińska-Suchanek, E. (2003). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

62. Bińczyk, E. (1999). O czym szepcze władza (w ujęciu Michela Foucaulta). *Przegląd Artystyczno-Literacki*, nr 9, s. 67-72.
63. Birch, S. H., Ladd, G. W. (1997). The child-teacher relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, nr 35, s. 61–79.
64. Bjerke, B. (2004). *Kultura a style przywództwa. Zarządzanie w warunkach globalizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
65. Blumer, H. (1984). Społeczeństwo jako symboliczna interakcja. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1. Warszawa: PIW.
66. Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
67. Błahut, G. (2014). Szkoła jako „miejsce” w przestrzeni społeczności lokalnej a wzajemne oczekiwania – perspektywa antropologiczna. *Studia Pedagogiczne*, t. LXVII, s. 69-82.
68. Bokszańska, G. (2004). *Ubiór w teatrze życia społecznego*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
69. Bokszański, Z. (2006). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: PWN.
70. Bornstein, M. H., Bruner, J. S. (red.) (2014). *Interaction in human development*. New York: Psychology Press.
71. Borradori, G. (2008). *Filozofia w czasach terroru. Rozmowy z Jurgenem Habermasem i Jacques'em Derridą*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie.
72. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. W: J.E. Richardson (red.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
73. Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
74. Bourdieu, P. (2000). *The Social Structures of the Economy*. Cambridge: Polity Press.
75. Bourdieu, P. (2005a). Struktury, habitus, praktyki. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia: Lektury*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
76. Bourdieu, P. (2006). *Medytacje pascaliańskie*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
77. Bourdieu, P. (2008). *Zmysł praktyczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
78. Bourdieu, P. (2005b). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
79. Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2011). *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*. Warszawa: PWN.

80. Bowlby, J. (1988). *Secure Base. Clinical applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
81. Bowyer, A., Murphy, P., Bortini, R., Gracia, G. (2000). *Zarządzanie organizacją*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Młodzież.
82. Brągiel, J. (1998). *Zrozumieć dziecko krzywdzone*. Opole: UO.
83. Brdulak, J., Kraśniewski, A., Piotrowska, D., Poteralski, J., Urbanik, J. (2014). *Analiza zaleceń dotyczących realizacji strategii LLL podanych przez EUCEN oraz możliwości ich zastosowania w Polsce. Analiza polskich przepisów prawa sprzyjających lub przeszkadzających we wprowadzaniu strategii LLL na poziomie krajowym i na poziomie szkół wyższych*. Warszawa: Wydawnictwo IBN.
84. Brehm, J. (1966): *A Theory of Psychological Reactance*. New York, London: Academic Press.
85. Bremond, A., Couet, J. F., Davie, A. (2006). *Kompendium wiedzy o socjologii*. Warszawa: PWN.
86. Brenner, C., Zelkowitz, C., Toker, A. (2002). *Development of the perception of the teacher's role in first year trainee teachers, manifested in reflective tools*. (s. 3-24) Tel Aviv: Seminar Hakibutzim Publications.
87. Briggs, K. L., Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful School-Based Management strategy. *School Effectiveness and School Improvement*, nr 14, s. 351–372.
88. Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. W: N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, M. Moorehouse (red.), *Persons in contexts: Developmental processes* (s. 25–49). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
89. Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
90. Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: PWN.
91. Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
92. Bryk, A. S., Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, nr, 60, s. 40–45.
93. Brzezińska, A. I. (2003b). *Wczesne dzieciństwo – pierwszy rok życia: szanse i zagrożenia rozwoju*. *Remedium*, nr 4, s. 4-7.

94. Brzezińska, A. I. (2003a). Dzieci z układu ryzyka. W: A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
95. Brzezińska, A. I. (2004). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
96. Brzezińska, A. I. (2005). Jak skutecznie wspomagać rozwój? W: A. I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
97. Brzezińska, A. I. (2006). Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój. W: J. S. Bruner, *Kultura edukacji* (s. V-XX). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
98. Brzezińska, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35-50). Bydgoszcz: UKW.
99. Brzezińska, A. I. (2019). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
100. Brzezińska, A. I., Czub, M., Kaczan, R. (2013). *Dziecko przedszkolne. Jak jest? Jak możemy wspierać jego rozwój?* Warszawa: Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.
101. Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Jankowski, P., Rękosiewicz, M. (2014). *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
102. Brzeziński, J., Witkowski, L. (red.) (1994). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
103. Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
104. Buliński, T., Rakoczy, M. (2015). Antropologia szkoły: tradycje, postulaty, inspiracje. *Almanach Antropologiczny*, t. 5, s. 7-16.
105. Burszta, W. (1998). *Antropologia kultury, tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
106. Burszta, W. (2004). *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
107. Bylok, F. (2018). Społeczne aspekty konsumpcji żywności – socjologiczna perspektywa. *Handel Wewnętrzny*, nr 1, s. 5-16.

108. Byrd, D., Fogleman, J. (2012). The Role of Supervision in Teacher Development. W: A. Cuenca (ed.), *Supervising Student Teacher* (s. 191-210). Rotterdam: Sense Publishers.
109. Cameron, D., Frazer, E., Harvey P., Rampton B., Richardson, K. (1993). Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language. *Language & Communication*, nr 13, s. 81–94.
110. Chai, C. S., Kong, S. C. (2017). Professional learning for 21st century education. *Journal of Computer in Education*, nr 4, s. 1-4.
111. Chase, S. (2014). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.). *Metody badan jakościowych* (s. 15-57). Warszawa: PWN.
112. Chauvel, D., Michel, V. (2004). *Gry i zabawy w przedszkolu: rozwijanie spostrzegawczości, kreatywności i inteligencji*. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.
113. Chodnicka, M., Więckowski, J. (2005). Wywiad kulturowy. W: K. Stempewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad w różnych kontekstach praktycznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
114. Chomczyńska- Rubacha, M. (2019). Szkolne środowisko uczenia się. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 815-837). Warszawa: PWN.
115. Chomczyńska-Rubacha, I., Rubacha, K. (2016). Przestrzeń aksjologiczna szkoły I. Konstrukcja teoretyczna. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 23, s. 145-164.
116. Chomczyńska-Rubacha, M. (2011). Dyskryminacja w szkole ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji. *Kultura i Edukacja*, nr 1, s. 39-58.
117. Chromiec, B. (2003). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: GWP.
118. Chyła, M. (2017). Miejsce jako podstawa kształtowania się tożsamości. W: H. Czakowska, M. Kuciński (red.), *1050-lecie chrztu Polski a tożsamość narodowa* (s. 45-46). Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.
119. Cierzniewska, R. (2017). Założenia teoretyczne i metodologiczne wraz z kategoriami uczulającymi. W: R. Cierzniewska, M. Gackowska, M. Lewicka (red.), *Młodość o sobie i codzienności szkolnej. Obok dyskursu jakości* (s. 108-138). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
120. Cislak, A., Henne, K., Skarżyńska, K. (red.) (2009). Wstęp. W: A. Cislak, K. Henne, K. Skarżyńska (red.), *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.

121. Clarke, J. (2004). *The Sociology of Childhood*. W: D. Wyse (ed.), *Childhood Studies. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
122. Cobel-Tokarska, M. (2012). *Przestrzeń społeczna: świat – dom – miasto*. W: E. Tarkowska, A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanash (red.), *Krótkie wykłady z socjologii. Przegląd problemów i metod*. Warszawa: Wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej.
123. Codol, J. P. (1979). *Semblables et différent thèse de doctorat*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
124. Cohen, A., K. (1997). A general theory of subcultures. W: K. Gelder, S. Thornton (eds.), *The Subcultures Reader* (s. 44-54). London: Routledge.
125. Collins, R. (2008). *Violence. A Micro-sociological Theory*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
126. Combs, A. W. (1978). *The professional education of the teachers: a perceptual view of teacher preparation*. United Kingdom: Allyn and Bacon.
127. Cookson, P. W. Jr, Presell H. C. (2008). *Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*. New York: Basic Books.
128. Crompton, H., Lin, Y., Burke, D., Block, A. (2018). Mobile digital games as an educational tool in K12 schools. W: S. Yu, M. Ally, A. Tsinakos (red.), *Mobile and ubiquitous learning: An international handbook* (s. 3-18). Singapore: Springer.
129. Cudak, H. (2013). Zagrożenia rozwoju dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. *Pedagogika Rodziny*, nr 3, s. 37-44.
130. Cymbrowski, B., Rancew-Sikora, D. (2016). Dylematy etyczne i ryzyko w badaniach terenowych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, nr 12, s. 6-21.
131. Czarnowski, S. (1982). *Kultura*, W: S. Czarnowski (red.), *Wybór pism socjologicznych*. Warszawa 1982, Książka i Wiedza.
132. Czekerda, P. (2009). Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring do szkoły? W: T. Budzyński, P. Czekerda, J. Traczyński, Z. Zalewski A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 15-19). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
133. Czerepaniak-Walczak, M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
134. Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.

135. Czerepaniak-Walczak, M. (1999). *Daleko od... szansy (decyzje edukacyjne młodzieży wiejskiej)*. Szczecin: Wydawnictwo PoNAD.
136. Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, nr 3, s. 77-87.
137. Czerepaniak-Walczak, M. (2020). Kultura szkoły, jej trwania i zmiana. O sile oddziaływania „gramatyki szkoły”. *Czas Kultury*, nr 1, s. 13-21.
138. Czerniawska, E. (1999). Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne. *Forum Psychologiczne*, tom 4.
139. Czerwiec, M. (2020). *Kształtowanie etosu zaufania w szkole. Studium socjopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
140. Czub, M. (2003). Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. *Forum Oświatowe*, nr 2, s. 31-49.
141. Czyżewski, M. (1987). Interakcjonizm i analiza konwersacyjna jako sposoby badania biografii. Etnografia wobec etnometodologii, *Kultura i Społeczeństwo*, nr 4, s. 85-105.
142. Ćmiel, S. (2011). *Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*. Józefów: Wydawnictwo WSGE.
143. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of Evaluation*. London: Routledge.
144. Dakowska, M. (2014). *O rozwoju dydaktyki jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
145. Davis, J. (1985). *The Logic of Causal Order*. London: Sage.
146. Davis, K. (1997). *Exploring the intersection between cultural competency and managed behavioral health care Policy. Implications for state and county mental health agencies*. Alexandria: National Technical Assistance Center for State Mental Health Planning.
147. Day R., Wagner, F. (2010). Parks, streets and ‘just empty space’: the local environmental experiences of children and young people in a Scottish study. *Local Environment*, nr 15, s. 509-523.
148. Dąbrowski, Z. (2006). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Tom 1. Olsztyn: UWM.
149. Delors, J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
150. Denek, K. (2008). *Kompetencje nauczycieli w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeb reformy systemu edukacji w Polsce*. W: K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne*

- w dobie przemian edukacyjnych w Polsce. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
151. Denek, K., Kamińska, A., Oleśniewicz, P. (2013). *Edukacja jutra. Role nauczyciela w edukacji szkolnej*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
 152. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2014). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.). *Metody badan jakościowych* (s. 19-77). Warszawa: PWN.
 153. Deptuła, M., Potorska, A., Borsich, Sz. (2018). *Wczesna profilaktyka problemów w rozwoju psychospołecznym i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
 154. Dilthey, W. (1993). Rozumienie i życie. W: G. Sowiński (red.), *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
 155. Dobrowolska, B. (2009). Kompetencje międzykulturowe uczniów jako funkcja rozumienia problematyki wielokulturowości i świadomości jej roli u nauczyciela. Z pogranicza praktyki i pedagogicznej refleksji. W: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*. Radom: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
 156. Domagała-Kręcioch, A., Majeranek, B. (red.nauk) (2014). *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
 157. Donovan, K. L, Brassard, M. R. (2011). Trajectories of maternal verbal aggression across the middle school years: Associations with negative view of self and social problems. *Child Abuse & Neglect*, nr 35, s. 814-830.
 158. Drabik, B. (2010). *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
 159. Drozdowicz, J. (2019). *Antropologia edukacji. Studium różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
 160. Drożdż, M. (2014). Osoba i kultura – odkrywanie personalnego wymiaru ludzkiej kultury. *Tarnowskie Studia Teologiczne*, , nr 2, s. 155-166.
 161. Drózdź, A. (2000). *Mity i utopie pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
 162. Dróżka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.

163. Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno - Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
164. Ducharme, E. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College.
165. Dudzikowa, M. (red.) (1996). *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
166. Dudzikowa, M., Bochno, E., Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
167. Duncker, L. (1995). Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule. *Pädagogische Welt*, nr 10, s. 442-445.
168. Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: UAM.
169. Dyrner, W. (1983). *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
170. Dziabała, S. (1973). Teoretyczna i metodologiczna problematyka badań nad autorytetami lokalnymi. W: S. Widerszpil (red.), *Problemy struktury i aktywności społecznej*. Warszawa: PAN.
171. Eisikovits, R. A. (1995). An Anthropological Action Model for Training Teachers to Work with Culturally Diverse Student Populations. *Educational Action Research*, nr 3, s. 263-277.
172. Eliade, M. (1998). *Aspekty mitu*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
173. Eller, J., D. (2012). *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
174. Epstein, R. M., Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association*, nr 287, s. 226 –235.
175. Erickson, F. (2010). Culture in society and in educational practices. W: J. A. Banks, C. A. McGee Banks (eds.), *Multicultural Education* (s. 33-56). New Jersey, NJ: Wiley.
176. Erikson, E. H. (1976). *Toys and Reasons: Stages in the Ritualization of Experience*. New York: W.W. Norton & Company.
177. Erikson, E. H. (1994). *Insight and Responsibility*. New York – London: W.W. Norton & Company.
178. Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i Społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
179. Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość i cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

180. Evan, S. Z, Simons, L. G, Simons, R. L. (2012). The effect of corporal punishment and verbal abuse on delinquency: Mediating mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, nr 41, s. 1095-1110.
181. Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F. (1993). Podejścia do nauczania. *Kształcenie Nauczycieli*, nr 1, s. 30–31.
182. Ferenz, K. (2010). Edukacja całożyciowa człowieka w świetle zadań rozwojowych. W: M. Kowalski, A. Olczak (red.nauk), *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości* (s. 29-42). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
183. Filipczuk, H. (1989). *Rodzice i dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
184. Filipiak, E. (2002). Interakcyjne modele rozwoju i ich konsekwencje dla edukacji. W: E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym* (s.126-179). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
185. Filipiak, E. (2007). Człowiek – język – rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole). *Forum Dydaktyczne*, nr 2, s. 5-18.
186. Filipiak, E. (2009). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. *Forum Dydaktyczne*, nr 5-6, s. 82-98.
187. Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
188. Filipiak, E. (red.) (2008). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: UKW.
189. Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2014). *Opieka i wychowanie. Wczesna faza dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.
190. Flick, U. (2011). Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzung der Triangulation. W: J. Ecarus, I. Miethe (red.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (s. 19–39). Opladen. Berlin: Farmington Hills, MI, Verlag Barbara.
191. Forward, S. (1992). *Toksyczni rodzice*. Warszawa: Jacek Santorski & CO. Agencja Wydawnicza.
192. Foucault, M. (1980). *Body/Power*. W: C. Gordon (ed.), *Michael Foucault Power/Knowledge*. Brighon: Harvester.
193. Foucault, M. (2000). *Historia seksualności*. Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”.
194. Foucault, M. (2009). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Fundacja Aletheia.

195. Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
196. Freire, P. (1994). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
197. Freire, P. (2000). „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
198. Frost, D. (red.) (2014). *Transforming Education through Teacher Leadership. Leadership for Learning*. Cambridge: Cambridge University.
199. Frost, D., Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, nr 23, s. 173-186.
200. Frost, D., Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Journal of Education*, nr 33, s. 479–498.
201. Furmanek, W. (2012). Szkoła w społeczeństwie wiedzy. *Chowanna*, nr 2, s. 81-93.
202. Gadamer, H. G. (1993). Koło jako struktura rozumienia. W: G. Sowiński (red.), *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki* (s. 227-234). Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
203. Gadamer, H.G. (2004). *Prawda i metoda*. Warszawa: PWN.
204. Gagen, E. A (2000). An example to us all: child development and identity construction in early-twentieth century playgrounds. *Environment and Planning A: Economy and Space*, nr 32, s. 599-616.
205. Gajdzica, A. (2000). Assumptions of the integrated education system and possible implementation of intercultural education in classes I – III. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Szczurek-Boruta (red.), *Intercultural education: theory and practice* (s. 118-130). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie: Wydawnictwo Adam Marszałek.
206. Gajdzica, A. (2004). *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: praca doktorska.
207. Gajdzica, A. (2010). Kapitał społeczny – ku (prze)trwaniu mniejszości w środowiskach wielokulturowych. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne* (s. 188-200). Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
208. Gajdzica, A. (2013a). *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Cieszyn-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

209. Gajdzica, A. (2013b). Pomędzy zmieniającym a byciem zmienianym: zmiana jako element zawodowego funkcjonowania nauczyciela. *Chowanna*, nr 2, s. 51-60.
210. Gałaś, M. (2016). (Re)konstruowanie edukacji. *Refleksje*, nr 6, s. 8-16.
211. Garczyński, S. (1981). *Śmiechu naszego powszedniego*. Warszawa: Wydawnictwo Warta.
212. Gawrecki, L. (2016). Jak kształtować nauczyciela kreatywnej szkoły? – konteksty diagnostyczne i rekomendacje. W: J. Skibska, J. Wojciechowska (red. nauk.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań* (s. 37-49). Kraków: Wydawnictwo Libron.
213. Gibbs, A. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
214. Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
215. Giddens, A. (2003). *Stawanie się społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
216. Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
217. Giroux, H. A. (1987). Educational Reform and the Politics of Teacher Empowerment. *New Education*, nr 1-2.
218. Glaser, B., Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
219. Gładkowski, K. (2012). Dziedzictwo kulturowe jako część osobowości i jego instrumentyzacja w życiu społeczno-politycznym. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, nr 12, s. 13-31.
220. Głazewski, M. (2011). Socjalizacja i edukacja w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna. *Forum Socjologiczne*, nr 2, s. 141-166.
221. Gmerek, T. (2014). Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne. W: A.
222. Goddar, R. D. (2003). Relations networks, social trust and norms: A social capital perspective on students' changes of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol 25, s. 54-79.
223. Goddar, R. D., Salloum, S. J., Berebitsky, D. (2009). Trust as a Mediator of the Relationships Between Poverty, Racial Composition, and Academic Achievement: Evidence From Michigan's Public Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, nr 45, s. 292-311.

224. Goddar, R. D., Tsachannen-Moran, M., Hoy, W. K. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, nr 1, s. 3-17.
225. Goffman, E. (1957). The Characteristic of Total Institutions. *Symposium on Preventive and Social Psychiatry*, nr 15-17.
226. Goffman, E. (1975). Charakterystyka instytucji totalnych W: W. Deczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*. Warszawa: PWN.
227. Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: GWP.
228. Goffman, E. (2010). *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
229. Goffman, E. (2011). *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Gdańsk: GWP.
230. Gofron, B. (2008). Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji. *Podstawy Edukacji*, nr 1, s. 43-65.
231. Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
232. Golka, M. (2012). Konstruowanie tożsamości – czynniki społeczno-kulturowe. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, z. 2, s. 209-223.
233. Gołębiak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo „Edytor”.
234. Gołębiak, B. D. (2003). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika podręcznik akademicki* (s. 98-122). Warszawa: PWN.
235. Gołębiak, B. D. (2009). Aplikacje konstruktywizmu do poradownawstwa. Inspiracje pedentologiczne. W: A. Kargulowa (red.), *Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
236. Gołębiak, B. D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
237. González, N., Moll, L. C., Tenery, M. F., Rivera, A., Rendon, P., Gonzáles, R., Amanti, C. (2019). Latynoskie domostwa i wykorzystanie ich zasobów wiedzy w nauczaniu. W: H. Červinková (red.nauk.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
238. Goodson, I. F. (1981). *Life histories and the study of schooling*. *Interchange*, nr 4, s. 62–76.

239. Goodson, I. F. (1983). The use of life histories in the study of teaching. W: M. Hammersley (ed.), *The Ethnography of Schooling*. Driffield, England: Nafferton.
240. Gordon, T. (2000). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: PAX.
241. Goźlińska, E., Szlosek, F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
242. Grabias, S. (1999). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: UMCS.
243. Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, B., Wilcox, S., Farrell, D., Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.
244. Greetz, C. (2005a). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
245. Greetz, C. (2005b). *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
246. Grochmal-Bach, B., Knobloch-Gala, A. (2005). *Kryzysy rozwojowe wieku dziecięco-młodzieżowego a możliwości społecznego wsparcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
247. Gromkowska, T. (1999). Tożsamość w cyber-przestrzeni – (re)konstrukcje i (re)prezentacje. *Kultura Współczesna*, nr 3 (21), s. 36–49.
248. Gruszkowska, M. (2004). Społeczne i psychologiczne uwarunkowania agresywności młodzieży w okresie adolescencji. W: A. Rajzner (red.), *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa: WSP.
249. Grzelak, J. (2008). *Motywacja w sytuacjach współzależność interesów*. W: D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu* (s. 99-109). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
250. Grzesiuk, L. (red. nauk.) (2006). *Psychoterapia teoria. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”.
251. Grzybowski, P. P., Idzikowski, G. (2018). *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
252. Hall, C. S, Lindzey, G., Cambell, J. B.: *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN.
253. Hall, E. T. (1987). *Bezgłówny język*. Warszawa: Wydawnictwo PIW.
254. Hall, E. T. (2001). *Ukryty wymiar*. Warszawa: Wydawnictwo „Muza”.
255. Hałaś, M., Nadolski, P., Walerjański, D. (2004). *Ślad przeszłości. Bytom wielokulturowy*. Bytom: Biuro Promocji Bytomia.
256. Hammersley, M. (red.) (1983). *The Ethnography of Schooling*. Driffield, England: Nafferton.

257. Hardin, R. (2008). Zaufanie i społeczeństwo. W: P. Sztompka, M. Boguni-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 525-562). Kraków: Wydawnictwo Znak.
258. Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, nr 103, s. 1056–1080.
259. Harpine, E. C. (2008). *Group Interventions in Schools. Promoting Mental Health for At-Risk Children and Youth*. USA: University of South California.
260. Harwas-Napierała, B. (1987). *Czynniki społeczno-rodzinne w kształtowaniu się lęku u młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
261. Hegel, G. W. F. (1963). *Fenomenologia ducha*. Warszawa: PWN
262. Heidegger, M. (1977). *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”.
263. Heidegger, M. (2007). *Bycie i czas*. Warszawa: PWN.
264. Hejmanowski, S. (2003). Wczesne dzieciństwo – drugi i trzeci rok życia: szanse rozwoju. *Remedium*, nr 5, s. 4-5.
265. Hejnicka-Bezwińska, T. (2007). Miejsce teorii w przestrzeni rozwoju zawodowego nauczycieli. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój* (s. 244-252). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
266. Helios, J., Jedlecka, W. (2017). *Współczesne oblicza przemocy. Wybrane zagadnienia*. Wrocław: E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa.
267. Herder, J. G. (1962). *Myśli o filozofii dziejów*, t. 1. Warszawa: PWN.
268. Herzyk, E. (2019). *Dorośle dziewczynki z rodzin dysfunkcyjnych*. Gdynia: Wydawnictwo Novae Res.
269. Hines, J. M. (2017). An overview of Head Start Program studies. *Journal of Instructional Pedagogies*, nr 18, s. 1-10.
270. Hirszowicz, M. (1998). *Spory o przyszłość*. Warszawa: IFiS PAN.
271. Hofstede, G., Hofstede, G., J. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa 2007: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
272. Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., Sanders G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, nr 35, s. 286–316.
273. Holfve-Sabel, M. A. (2011). Gender attitudes in school have changed mainly in peer relational factors over a period of 35 years. *Gender and Education*, nr 1, s. 73-86.
274. hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston: South End.

275. Howes, C., Ritchie, S. (2002). *A Matter of Trust. Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom*. New York-London: Teachers College Press.
276. Howes, C., Smith, E. (1995). *Children and their child care teachers: Profiles of relationships*. *Social Development*, nr 4, s. 44–61.
277. Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
278. Hyżak, D. (2005). *Kompetencje i umiejętności nauczycieli wobec wyzwań XXI wieku*. W: F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
279. Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
280. Ingarden, R. (1989). *Wykłady z etyki*. Warszawa: PWN.
281. Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization. Cultural, economic and political change in 43 societies*. New York, Princeton University Press.
282. Jabłońska, M. (2000). *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: UW.
283. Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
284. Jackson, P. W. (1996). The Student's World. *The Elementary School Journal*, nr 7, s. 345-357.
285. Jacyno, M., Szulżycka, A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
286. James, A., Jenks, Ch., Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
287. James, A., Prout, A., (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Routledge Falmer.
288. Janke, A. W. (2004). *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI w. Perspektywy zmiany społecznej w edukacji*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
289. Jankowski, K. (1980). *Nie tylko dla rodziców*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
290. Janowski, A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
291. Jarmoszko, S. (2013). Autorytety czy może władza? U podstaw nieporozumień, uproszczeń i mistyfikacji. W: D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji* (s. 112-124). Józefów: Wydawnictwo WSGE.
292. Jarosz, E. (2009). *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice, UŚ.

293. Jarosz, E. (2013). Obywatelstwo dzieci – kaprys pedagogiczno-polityczny czy konieczność na drodze rozwoju społecznego. W: E. Jarosz, B. Dyrda (red.), „Szanować – słuchać – wspierać – chronić” prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie (s. 21-35). Katowice: UŚ.
294. Jarymowicz, M. (1985). Spostrzeganie samego siebie: porównywanie „ja – inni”. W: M. Lewicka (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego* (s. 217-256). Warszawa: „Książka i Wiedza”.
295. Jarymowicz, M. (1989). Próba konceptualizacji pojęcia „tożsamość”: spostrzeganie odrębności, JA-INNI jako atrybut własnej tożsamości. *Przegląd Psychologiczny*, nr 32, s. 655-669.
296. Jasiński, T. (2004). *Dziecko nie mówi”. Badanie przymierza rodzinnego w triadzie matka, ojciec, dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
297. Jaskulska, S. (2012). Zaufanie i zaangażowanie jako wymiary szkolnego kapitału społecznego. *Doniesienie z badań. Studia Edukacyjne*, nr 2, s. 169-178.
298. Jaskulska, S. (2013). „Rytuał przejścia” jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej. *Studia Edukacyjne*, t. 26, s. 79-97.
299. Jaskulska, S. (2018). *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*. Poznań: UAM.
300. Jawłowska, A. (2001). Tożsamość na sprzedaż. W: A. Jawłowska (red.): *Wokół problemów tożsamości* (s. 51-78). Warszawa: Wydawnictwo LTW.
301. Jędrzejowska, A. (2016). Refleksja nad wychowaniem dziecka w bezpiecznym stylu więzi. *Relacje. Studia z nauk społecznych*, nr 1, s. 51-57.
302. Johnson, J. G., Bromley, E., McGeoch, P. G. (2005). Role of Childhood Experiences in the Development of Maladaptive and Adaptive Personality Traits. In: J. M. Oldham, A. E. Skodol, D. S. Bender (eds.), *The American Psychiatric Publishing textbook of personality disorders* (s. 209-221). Washington, London: American Psychiatric Publishing Inc.
303. Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work*. New York: Basic Books.
304. Jówko, E. (2016). *Kultura nauczycieli a kultura uczniów. Implikacje wychowawcze*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
305. Jundziłł, I. (1986). *Nagrody i kary w wychowaniu*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.

306. Jungert, T., Alm, F., Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, nr 40, s. 173–185.
307. Juszczak, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
308. Juszczak-Rygałło, G. (2018). Samopoznanie jako edukacyjny proces poszukiwania sensu. *Pedagogika*, nr 2, s. 49-57.
309. Juul, J. (2011). *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Toruń: Wydawnictwo MiND Dariusz Syska.
310. Juul, J. (2013). *Agresja – nowe tabu? Dlaczego jest potrzebna nam i naszym dzieciom?* Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
311. Kacprzak, K. (2016). Interpretacyjna analiza fenomenologiczna. Charakterystyka podejścia i możliwości zastosowania w pedagogice/andragogice. *Rocznik Andragogiczny*, nr 23, s. 283-309.
312. Kaniowski, A. M. (2020). Autonomia wyzwaniem dla naszej edukacji. W: J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 48-67). Warszawa: UW.
313. Kapica, G. (1999). Funkcjonowanie uczniów po przekroczeniu II progu edukacyjnego. *Kultura i Edukacja*, nr 2-3.
314. Karkowska, M. (2012). Szkoła jako miejsce kształtowania tożsamości uczniów i nauczycieli. Komunikacja-przestrzeń-rytuał. W: A. Rogalska-Marasińska, L. Janiszewska L. (red.) *Edukacja a kapitał społeczny. Oczekiwania-realizacje-efekty*. Warszawa: PWN.
315. Karkowska, M. (2018). Terapeutyczne aspekty wywiadu narracyjnego w perspektywie prowadzenia badań biograficznych. *Studia Edukacyjne*, nr 50, s. 107-120.
316. Karmel, M. (1969). Total Institution and Self-Mortification. *Journal of Health and Social Behavior*, nr 2, s. 134-141.
317. Karnat-Napieracz, A. (2008). Szansa i wymóg: tożsamość jednostkowa w koncepcjach Anthony’ego Giddensa i Zygmunta Baumana. *Państwo i Społeczeństwo*, nr 1, s. 71-100.
318. Kaufmann, J. C. (2004). *Ego - socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
319. Kawecki, I. (2003). *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

320. Kawula, S. (2011). Pedagogika społeczna wobec współczesnych obszarów i rodzin ryzyka. *Pedagogika Rodziny*, nr 1, s. 7-17.
321. Kawula, S., Dąbrowski, Z., Gałaś, M. (1980). *Diagnozowanie potrzeby opiekuńczo-wychowawczych i kulturalnych środowiska*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
322. Keen, K. (1992). Competence: What is it and how can it be developed? W: J. Lowyck, P. de Potter, J. Elen (eds.): *Instructional design: Implementation issues*. Brussels, Belgium: IBM Education Center.
323. Kelchtermans, G. (2005). Teacher emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, nr 21, s. 995–1006.
324. Kemper, T. D. (2008). Power, status, and emotions. W: M. Greco, P. Stenner (eds.), *Emotions a social science reader* (s. 127-132). London-New York: Routledge.
325. Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
326. Kędzierska, H. (2018). Dojrzałość osobowa jako „oferta analityczna” w badaniach socjalizacji zawodowej nauczycieli. *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, s. 25-35.
327. Kępiński, A. (2002). *Lęk*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
328. Klieme E., Hartig J., Rauch D. (2008). The concept of competence in educational contexts. W: J. Hartig, E. Klieme, D. Leutner (eds.), *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
329. Klus-Stańska D., Nowicka, M. (2004). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSIP.
330. Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
331. Klus-Stańska, D. (2006). Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową. W: J. Michalski (red.), *Sapientia et audiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
332. Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

333. Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
334. Klus-Stańska, D. (2016). Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji. *Studia Edukacyjne*, nr 38, s. 7-20.
335. Kłoskowska, A. (1962). Rozumienie kultury w antropologii kulturalnej i socjologii. *Przegląd Socjologiczny*, nr 16, s. 7-34.
336. Kłoskowska, A. (1980). *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa: PWN.
337. Kłoskowska, A. (2007). *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN.
338. Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations for case studies. W: I.F. Goodson (red.), *Studying teachers lives* (s. 99-152). London: Routledge.
339. Kochanowski, J. (2007). Wiedza jako władza i wiedza jako opór. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 1, s. 74-90.
340. Kocór, M. (2018). Szkoła jako miejsce wsparcia w trudnych. *Edukacja-Technika-Informatyka*, nr 1, s. 218-224.
341. Kohn, A. (2006). *Beyond discipline. Form compliance to community*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
342. Kojs, W. (2012). Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy. *Chowanna*, nr 2, s. 21-37.
343. Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
344. Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
345. Konieczny-Pizoń, K. (2021). Kultura szkoły w narracji dziecka. Pomędzy szansą a zagrożeniem dla rozwoju dziecka – ucznia. *Kultura i Edukacja*, nr 1, artykuł przyjęty do publikacji.
346. Kopciwicz, L. (2007). *Studium fenomenologiczne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław: DSW.
347. Kopciwicz, L. (2008). Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły. W: M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Ku demokracji poprzez edukację*. Tom 4. Gdańsk: GWP.
348. Korczak, J. (1925/26). Wychowanie wychowawcy przez dziecko. *Szkoła Specjalna*, nr 2.

349. Korczak, J. (1957). *Wybór pism pedagogicznych. T.1.* Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
350. Korczak, J. (1978). *Pisma wybrane*, t. 1. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
351. Korczak, J. (1993a). Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawa dziecka do szacunku. W: S. Wołoszyn (red. nauk.), *Dzieła, t. 7.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
352. Korczak, J. (1993b). Kolonie letnie. W: S. Wołoszyn (red.nauk.), *Dzieła, t. 7.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
353. Korczak, J. (1994a). Kiedy znów będę mały. W: J. Korczak, *Dzieła, t. 9.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
354. Korczak, J. (1994b). Nędza Warszawy. W: W: J. Korczak, *Dzieła, t. 3.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
355. Korczak, J. (1998). Szkoła życia. W: J. Korczak, *Dzieła, t. 4.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
356. Korczak, J. (2001). Theory vis-à-vis Practice. *Dialogue and Universalism*, nr 11, s. 47-50.
357. Korczak, J. (2012). *Prawo dziecka do szacunku.* Warszawa: Instytut Książki.
358. Korczyński, S. (2005). Kompetencje zawodowe nauczyciela. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych.* Opole: Wydawnictwo UO.
359. Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
360. Korthagen, F. A. J., Lagerwerf, A. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, nr 2, s.161–190.
361. Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, nr 20, s. 77-97.
362. Kosiba, G., Madejski, E. (2014). Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych. *Forum Oświatowe*, nr 2, s. 101-112.
363. Kossak-Główczewski, K. (1997). Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna jako odmiany racjonalności edukacyjnej. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski (red.), *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna.* Gdańsk: UG.

364. Kostyło, H. (2019). Pedagogika emancypacyjna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 585-603). Warszawa: PWN.
365. Kowalski, A. P. (2014). *Antropologia zamierzchłych znaczeń*. Toruń: Chronos/Anthropos, Polskie Towarzystwo Historyczne.
366. Kozielska, M. (red.). (2007). *Edukacja dla społeczeństwa wiedzy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
367. Kozioł, E. (2000). Klasa szkolna jako specyficznie mała grupa społeczna. W: E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *Pedagogika wobec problemów wychowania końca XX wieku*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
368. Kożyczkowska, A. (2018). Ja-świat: Romany Miller dialogowa i dialogiczna koncepcja socjalizacji i wychowania. W stronę osobowości zaangażowanej. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, nr 2, s. 31-44.
369. Kożyczkowska, A., Młynarczuk-Sokołowska, A. (2018). *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”.
370. Kramer, H. (1982). Nieodwołany wybór – roszczenie ideologii czy pomoc w kształtowaniu właściwej osobowości chrześcijańskiej. W: G. Angelini (red.), *Perspektywy i problemy teologii moralnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
371. Krasuska-Betiuk, M. (2015). Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych. *Studia z Teorii Wychowania*, nr 3, s. 49-77.
372. Krause-Sikorska, H. (2015). Niepowodzenia szkolne młodzieży ze środowisk defaworyzowanych społecznie. W: K. Segiet (red.), *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych* (s. 142–143). Poznań: UAM.
373. Królikowska, A., Topij-Stempińska, B. (2014). Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, nr 31, s. 13-26.
374. Kruger, A. C., Tomasello, M. (1996). Cultural Learning and Learning Culture. In: D. R. Olson & N. Torrance (eds.), *Handbook of Education and Human Development: new models of learning, teaching, and schooling*. Oxford: Blackwell.
375. Kruszelnicki, W. (2015). *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.

376. Krzyńska, S. (2013). Rola sprawności moralnych w bezpieczeństwie emocjonalnym dziecka. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne wychowawcy* (s. 61-75). Szczecin: Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe ZAPOL Dmochowski, Sobczyk Sp. j.
377. Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: UMCS.
378. Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI w.* Lublin: Wydawnictwo MakMed.
379. Kulas, D. (2012). Między koniecznym a możliwym – kulturowa banalizacja egzystencjalnego lęku. Casus śmierci. *Kultura Współczesna*, nr 4, s. 33-43.
380. Kulesza, M. (2008). Wpływ klimatu na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole. W: M. Libiszowska-Żótkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Warszawa: Difin.
381. Kunicka, M. (2012). Władza, przymus i wolność w edukacji. *Opuscula Sociologica*, nr 1, s. 31-44.
382. Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, nr 3, s. 805-820.
383. Kupaj, L., Krysa, W. (2015). *Kompetencje trenerskie w pracy nauczyciela: jak zmotywować ucznia do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
384. Kupaj, L., Krysa, W. (2014). *Kompetencje coachingowe nauczycieli: jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
385. Kupiec, M. (2019). Absolwent edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w klasie IV. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 3, s. 20-31.
386. Kupisiewicz C. (2006), *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*. Warszawa: PWN.
387. Kurnianingsih, S., Yuniarti, K. W., Kim U. (2012). Factors influencing trust of teachers among students. *International Journal of Research Studies in Education*, nr 1, s. 85-94.
388. Kwapis, K., Brygoła, E. (2013). Tożsamość osobista w ujęciu emotywno-refleksyjnym: zawartość, funkcje i procesy kształtowania tożsamości. *Opuscula Sociologica*, nr 4, s. 33-49.

389. Kwaśnica, R. (1990). Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
390. Kwaśnica, R. (1993). *Pytanie o nauczyciela*. Wrocław: UW.
391. Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Warszawa: PWN.
392. Kwiatkowska, H. (2001). Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne. W: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
393. Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
394. Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
395. Kwiatkowska, H. (2012). Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej szkoły. *Studia Edukacyjne*, nr 22, s. 109-126.
396. Kwiatkowski S. T., Walczak, D. (red.). (2017). *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa: APS.
397. Kwiatkowski, S. M. (2008). Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: 2008.
398. Kwiatkowski, S. T. (2017). Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli. W: Kwiatkowski S.T., Walczak D (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 125-158). Warszawa: APS.
399. Kwiecińska, R. (2000). *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
400. Kwiecińska, R., Łukasik, J. M. (red.) (2010). *Zmiana społeczna: edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
401. Kwieciński, Z. (1972). *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*. Warszawa: PWN.
402. Kwieciński, Z. (1995). Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły. W: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*. Białystok – Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.

403. Kwieciński, Z. (1998). Zmienić kształcenie nauczycieli. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
404. Kwieciński, Z. (2002). *Wykluczanie: badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
405. Kwieciński, Z. (2005). Szkoła a wykluczanie. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 35–45). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
406. Kwieciński, Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopatologiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
407. Kwieciński, Z. (2013). Edukacja jako trwały podmiot i przedmiot rozwoju. Hipotezy dysfunkcyjności po 20 latach. W: Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty* (s. 34-41). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
408. Kwieciński, Z. (2019). Edukacja wobec opóźnienia kulturowego. W: Z. Kwieciński, *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Toruń: Wydawca Studio „Kropka”.
409. Kylin, M., Bodelius, S. (2015): A lawful space for play: conceptualizing childhood in light of local regulations. *Children, Youth Environments*, nr 25 (2), s. 86-106.
410. Labatiuk, I. (2012). George Spindler’s Concept of Cultural Therapy and its Current Application in Education. *Forum Oświatowe*, nr 2, s. 49-60.
411. Laing, R. D. (2004). *Podzielone „ja”*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
412. Landson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, nr 3, s. 465-491.
413. Laulan, R. (1950). *L'Ecole Militaire de Paris*. Paris: Picard.
414. Lemańska-Lewandowska, E. (2008). Język a uczenie się – o języku, instrukcji i samoregulacji w procesie nauczania – uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 169-178). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
415. Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – Strategie – Kierunki zmian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

416. Levin, I. P., Hart, S. S. (2003). Risk preferences in young children: Early evidence of individual differences in reaction to potential gains and losses. *Journal of Behavioral Decision Making*, nr 16, s. 397-413.
417. Lewicka, M. (1957). Niektóre ogólne wyznaczniki tolerancji na niezgodność poznawczą. *Przegląd Psychologiczny*, nr 18, s. 371-400.
418. Lewicki, A. (1968). *Psychologia kliniczna w zarysie*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
419. Lewowicki, T. (2001). *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn UŚ – Filia w Cieszynie.
420. Lewowicki, T. (2012). Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia. *Edukacja Międzynarodowa*, nr 1, s. 15–16.
421. Linton, R. (1945). *The Cultural Background of Personality*. New York – London: D. Appleton-Century Co.
422. Linton, R. (2000). *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa: PWN.
423. Louis, J. P., McDonald, Louis K. (2019). *Potrzeby emocjonalne dziecka. Praktyczny poradnik dla rodziców i specjalistów*. Sopot: GWP.
424. Luhmann, N. (2006). *Das Kind als Medium der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
425. Lunenberg, M., Dengerink, J., Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers.
426. Łobocki, M. (2010). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
427. Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). Nagrody i kary jako oddziaływania wychowawcze rodziców zdolnych dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 10, s. 25-38.
428. Łukasik, J. M. (2020). Zaufanie w miejscu pracy nauczyciela. *Czas Kultury*, nr 1, s. 49-57.
429. Łukaszewski, W. (1974). *Osobowość. Struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa: PWN.
430. Maccoby, M. (2003). To Build Trust, Ethics Are Not Enough. *Research Technology Management*, nr 5, s. 59-60.
431. Mackay, R. (1973). Conceptions of children and models of socialization. W: H. P. Dritz (red.) *Childhood and Socialization* (s. 27-43). London: Collier- Macmillan.

432. Maclean, R., White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice*, nr 8, s.47-60.
433. Maćkiewicz, J. (2007). Przemoc wobec dziecka w rodzinie – rozmiary zjawiska i społeczne postrzeganie (w świetle badań własnych). *Rocznik Pedagogiczny*, t. 30, s. 135-145.
434. Madalińska-Michalak J. (red.): *Przywództwo nauczycieli*. Warszawa 2018, Wydawnictwo FRSE.
435. Madalińska-Michalak, J. (2013). Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji* (s. 23-45). Kraków: UJ.
436. Madalińska-Michalak, J. (2016). Przywództwo nauczycieli – konteksty teoretyczne i praktyczne. W: M. J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red. nauk.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
437. Madalińska-Michalak, J., Góralska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Wolter Kluwers.
438. Magee J.C., Galinsky A.D. (2008). Social hierarchy: The self-reinforcing nature of social power and status. *The Academy of Management Annals*, nr 2, s. 351-39.
439. Maisonneuve, J. (1995). *Rytuály dawne i współczesne*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
440. Malczewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 20, nr 20, s. 105-120.
441. Malewska-Peyre, H. (2004). Wprowadzenie. W: H. Malewska-Peyre (red.), *Być cudzoziemcem w Polsce: wywiady z obcokrajowcami mieszkającymi w Polsce*. Warszawa: Collegium Civitas.
442. Mamzer, H. (2008). *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego*. Uwarunkowania społeczno-kulturowe. Poznań: Wydawnictwo UAM.
443. Maniak, G. (2015). Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, nr 214, s.128-139.
444. Manterys, A. (1997). *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*. Warszawa: PWN.
445. Marek, J. (1993). Ukryty program szkolny. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1, s.143-157.

446. Martens, E. (2011). Dzieci są filozofami, filozofowie są dziećmi. *Ethics in progress*, nr 2, s. 42-44.
447. Maruszewski, T. (2001). *Psychologia poznania*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
448. Maslow, A. H. (2009). *Motywacja i osobowość*. Gdańsk: GWP.
449. Maszke, A. W. (2004). *Metodologiczne podstawy badań empirycznych*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
450. Maton, K. (2014). Habitus. W: M. Grenfell (ed.), *Pierre Bourdieu. Key Concepts* (s. 48-65). London & New York: Routledge.
451. Matsumoto, D., Juang L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
452. Matysek, M. (2007). „Opowiadać znaczy żyć”, czyli o pewnym sposobie rozumienia narracji. *Kultura Współczesna*, nr 2, s. 40-50.
453. Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, no 28, p. 467–478.
454. Mayer, G. R. (2001). Antisocial behavior: its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, no 24, p. 414–429.
455. Mazur, P. (2015). *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów. Skrypt dla studentów z historii wychowania*. Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie.
456. Mazurkiewicz, G. (2011). *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków: UJ.
457. McDermont, R. P., Varenne, H. (2019b). Koncepcja kultury w badaniach edukacyjnych: ćwiczenia. W: H. Červinková (red.nauk.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej* (s. 191-211). Wrocław: Wydawnictwo DSW.
458. McDermontt, R. P. (2019a). Osiągnięcie szkolnych niepowodzeń: antropologiczne podejście do analfabetyzmu i stratyfikacji społecznej. W: H. Červinková (red.nauk.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej* (s. 105-149). Wrocław: Wydawnictwo DSW.
459. McDonald, P. (2000). *Reaching Children in Need*. Eastbourne: Kingsway Publications.
460. McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. London: Routledge and Kegan Paul.
461. McLaren, P. (1991). Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy, cz. I*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

462. McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
463. McLean, S. V. (1999). *Becoming a teacher: The person in the process*. W: R. P. Lipka, T. M. Brinthaupt (eds.), *The role of self in teacher development* (s. 55-91). Albany, NY: State University of New York Press.
464. McLuhan, M., Zingrone, F. (2001). *Marshall McLuhan. Wybór tekstów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
465. Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.
466. Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
467. Meighan, R., Barton, L., Walker, S. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: UMK.
468. Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Implus”.
469. Mencwel, A. (2001). Wstęp: wyobrażenia antropologiczne. W: A. Mencwel (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów, cz. I*. (s. 9-21). Warszawa: Wydawnictwo UW.
470. Mendel, M. (2006). *Pedagogika miejsca*. Warszawa: Wydawnictwo DSWE TWP.
471. Mendel, M. (2007). *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
472. Mendel, M. (2010). *Nie-miejsca wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Warszawa: PWN.
473. Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
474. Męczkowska, A. (2006). *Locus educandi*. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej refleksji. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Warszawa: Wydawnictwo DSWE TWP.
475. Męczkowska-Christiansen, A. (2018). Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego (na tle rozważań nad kulturowym kontekstem konstruowania struktur poznawczych człowieka). *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 1, s. 21-32.
476. Michalak, J. (2004). Refleksje nad pojęciem ryzyka. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, nr. LXVI, s.122-124.
477. Michalak, R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

478. Michalak, R. (2015). Doświadczenia edukacyjne uczniów u progu II etapu edukacji. *Edukacja*, nr 1, s. 20-33.
479. Michalak, R. (2018). Rola szkoły w procesie konstruowania przez dziecko roli czwartoklasisty. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, t. XXXVII, s. 111-128.
480. Michałowska, D. A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
481. Michel, M. (2014). „Kariery małych dewiantów” czyli fenomen wykluczania dzieci przedszkolnych zagrożonych niedostosowaniem społecznym na wczesnych etapach edukacji. *Resocjalizacja Polska*, nr 7, s. 101-116.
482. Mikiewicz, P. (2005): *Spółeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
483. Mikiewicz, P. (2017). *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: PWN.
484. Miłucha, B. (2000). *Klimat organizacyjny a kultura organizacyjna – próba systematyzacji pojęć*. „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnawie”, z. 3, s. 33-40.
485. Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. PWN Leksykon*. Warszawa: PWN.
486. Miles, M. B., Huberman, A. M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
487. Miller, A. (1995). *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
488. Miller, A. (2006). *Gdy runą mury milczenia*. Warszawa: Wydawnictwo Media Rodzina.
489. Miller, M. (2014). *Prawdziwy dramat udanego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
490. Miller, R. (1981). *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Warszawa: PWN.
491. Millon, T., Grossman, S. D. (2005). *Sociocultural Factors*. W: J. M. Oldham, A. E. Skodol, D. S. Bender (red.), *The American Psychiatric Publishing textbook of personality disorders* (s. 223-239). Washington, London: American Psychiatric Publishing Inc.
492. Milner, M., Jr. (2004). *Freaks, Greeks and Cool Kids: American teenagers School and the Culture of Consumption*. New York: Routledge.
493. Miluska, J. (1996). *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
494. Misztal, B. (2000). *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków: Wydawnictwo TAIWPN Universitas.

495. Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycieli. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
496. Moore, R. (2008). *Education and society. Issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge: Polity Press.
497. Motyl, K. (2014). Rytuał – od antropologii kulturowej do analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, nr 3, s. 65-78.
498. Musialska, K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
499. Muszyńska, J. (2014). Miejsce jako przestrzeń doświadczana. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska B. Boćwińska-Kiluk (red. nauk.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*. Białystok: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
500. Nairn, A., Clarke, B. (2011). Researching children: are we getting it right? *International Journal of Market Research*, nr 54, s. 177–198.
501. Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
502. Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
503. Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
504. Niedźwiecka, B. (2013). *Zdrowotne kompetencje informacyjne jako ważna składowa kompetencji zdrowotnych*. *Zdrowie Publiczne*, nr 123, s. 98-103.
505. Niemierko, B. (1997). *Synteza ekspertyzy – Stan dydaktyk przedmiotowych i umiejętności dydaktycznych nauczycieli*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
506. Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
507. Nikitorowicz, J. (2003). Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. *Chowanna*, nr 1, s. 50-66.
508. Nikitorowicz, J. (2005a). Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 2, s. 23-30.
509. Nikitorowicz, J. (2005b). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania dla edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
510. Nikitorowicz, J. (2007). *Edukacja międzykulturowa: kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: GWP.
511. Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo WAiP.

512. Norberg-Schulz, Ch. (2000). *Bycie, przestrzeń, architektura*. Warszawa: Wydawnictwo Murator.
513. Nowacki, T. W. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom: Wydawnictwo Zakładu Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.
514. Nowak, B. M. (2014). *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*. Warszawa: PWN.
515. Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
516. Nowak, S. (2012). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
517. Nowak, Z. (2006). *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
518. Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: PWN.
519. Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
520. Nowak-Dziemianowicz, M. (2013). Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania. *Forum Oświatowe*, nr 3, s. 35-60.
521. Nowak-Dziemianowicz, M. (2017). Zaangażowane badania jakościowe – perspektywa biograficzna. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 25, s. 307-332.
522. Nowak-Dziemianowicz, M. (2019). Pamięć i czas a (nie)bezpieczeństwo ontologiczne współczesnego człowieka. *Edukacja Dorosłych*, nr 1, s. 9-22.
523. Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
524. Nowak-Łojewska, A. (2017). Dziecięce konstrukcje świata w rozmowach z dorosłymi. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 1, s. 54-64.
525. Nowicka, E. (1991). *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*. Warszawa: PWN.
526. Nowicka, N. (2015). Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi? W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 271-313). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
527. Nowosad, I. (2018a), Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji. *Studia Edukacyjne*, nr 49, s. 159-174.

528. Nowosad, I. (2018b). Kultura szkoły versus klimat szkoły. *Kultura i Edukacja*, nr 1, s. 41-54.
529. Nowosad, I. (2018c). Kultura szkoły – podejścia i interpretacje. *Ruch Pedagogiczny*, nr 2, s. 15-29.
530. Nowosad, I. (2018d). Rozwój szkoły przez zmianę kultury szkoły. *Problemy Profesjologii*, nr 2, s. 13-23.
531. Nowosad, I. (2019a). Kultura szkoły. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s.837-857). Warszawa: PWN.
532. Nowosad, I. (2019b). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
533. Obuchowski, K. (1977). Autonomia jednostki a osobowość. W: J. Reykowski, T. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 77-101). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
534. Ogbu, J. U. (1999). Cultural Model, Identity and Literacy. W: R. Shweders, A. Stigler, J. W. Herdt (red.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (s. 520-530.) Cambridge: Cambridge University Press.
535. Ogrodzka-Mazur, E. (2010). Cultural Transmision at School. Previous Experiences – Typical Symptoms of Educational Practice – Suggested Solutions. *The New Educational Review*, vol. 22, s. 17-29.
536. Ogrodzka-Mazur, E., Gajdzica, A. (2015). 'New professionalism' of the teacher and education towards interculturalism. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, t. 25, s. 487-497.
537. Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Malach, J., Chmura, M. (2018). Supporting the learning of Polish and Czech students by digital tools. *The New Educational Review*, nr 1, s. 169-185.
538. Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
539. Okoń, W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
540. Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
541. Olbrycht, K., Głyda-Żydek, B., Matusiak, A.(red.) (2014). *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*. Katowice: UŚ.
542. Oliwia-Ciesielska, M. (2013). *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*. Poznań: UAM.
543. Olszak-Krzyżanowska, B. (1999). Poczucie tożsamości zawodowej nauczycieli. *Nauczyciel i Szkoła*, nr 1, s. 17-30.

544. Opłocka, U. (2014). Na drodze do profesjonalizmu. W: B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołtan (red.), *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela* (s. 66-101). Wrocław: DSW.
545. Ordon, U. (2002). *Nauczyciel-wychowawca w świetle oczekiwań dzieci w wieku przedszkolnym*. W: S. Podobiński, B. Snoch (red.): *Przyzywanie głębi do kręgu słów, myśli, idei i działań*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
546. Osgood, C. E., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
547. Ostrowska, U. (2020). Edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii – która edukacja i jaka? W: J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 79-98). Warszawa: UW.
548. Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, nr 62, s. 307–332.
549. Palka, S. (2003). Nauczyciel jako badacz pedagogiczny. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
550. Parczewska, T. (2017). On the Phenomenological Method of Narrative as a Way of Learning about and Understanding a Child. *Prima Educatione*, vol 1, s. 82-93.
551. Parthenis, Ch., Fragoulis, G. (2016). „Otherness” as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece. *International Journal of Multicultural Education*, nr 2, s. 39-57.
552. Parzęcki, R., Parzęcka-Denis, A. (2014). Przesłanki i kierunki przeobrażeń funkcji edukacyjnych nauczyciela. *Colloquium*, nr 1, s. 131-149.
553. Pawełczyk, P. (2019). Socjotechnika lęku – zastosowanie w XXI w. *Przegląd Politologiczny*, nr 1, s. 39-47.
554. Perkowska, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1, s. 75-90.
555. Peter, M. (1982). *Pedeutologiczne przesłanie Janusza Korczaka*. W: Decewicz M., Grajewska M. (red.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
556. Pęczak, M. (1995). *Mały słownik subkultur młodzieżowych*. Warszawa: Wydawnictwo „Semper”.

557. Piaget, J. (2005). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: PWN.
558. Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
559. Piecuch, A. (2011). *Multimedialne kompetencje nauczycieli*. Rzeszów: UR.
560. Pieter, J. (1993). *Wiedza osobista. Wprowadzenie do psychologii wiedzy*. Katowice: UŚ.
561. Pietkiewicz, I., Smith, J. A. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, nr 2, s. 361-369.
562. Pilch, T., Bauman, T. (2001a). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Warszawa: PIW.
563. Pilch, T., Bauman, T. (2001b). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
564. Pitsikali, A. Parnell, R. (2020): Fences of childhood: Challenging the meaning of playground boundaries in design. *Frontiers of Architectural Research*, nr 3, s. 656-669.
565. Pitula, B. (2000). Czy mity o nauczycielu mogą być zagrożeniem dla jego wizerunku? *Chowanna*, nr 2, s. 81-89.
566. Płociennik, E. (2011). Kompetencja diagnostyczna nauczyciela w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W: W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*. Łódź: UŁ.
567. Pogorzelska, M., Rudnicki, P. (2020). *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
568. Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: UJ.
569. Polak, K. (2007). *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
570. Polkinghorne, D., Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, nr 30, s. 120–129.
571. Potoczna, M., Warzywoda-Kruszyńska, W. (2009). *Kobiety z łódzkich enklaw biedy. Bieda w cyklu życia i międzypokoleniowym przekazie*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
572. Potulicka, E. (2012). Kształtowanie kapitału społecznego w szkole – wprowadzenie do problemu. *Studia Edukacyjne*, nr 22, s. 97-107.
573. Przetacznik-Gierkowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: PWN.

574. Przetacznik-Gierowska, M. Włodarski, Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
575. Przyborowska, B. (2007). *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP.
576. Przybylska, I. (2006). Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela. *Chowanna*, nr 1, s. 85-95.
577. Przybylska, I. (2019). *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzenie doświadczania emocji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
578. Putnam, R. (1995). *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
579. Pyżalski, J. (2006). Praktyczne zastosowanie Modelu Czterech KÓŁ Zębatych dla radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów na przykładzie techniki „Minikonferencja”. W: J. Pyżalski (red.), *Ujarzmić szkolne demony, czyli w poszukiwaniu skutecznych strategii wychowawczych*. Łask: Starostwo Powiatowe w Łasku.
580. Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele – Uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
581. Pyżalski, J., Merecz D. (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
582. Quantz, R. A., O'Connor, T., Magolda, P. (2011). *Rituals and Students Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan US.
583. Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a Social Phenomenon. An Introduction to a Series of National Reports*. Vienna: European Centre.
584. Rabinow, P. (1977). *Reflections on Fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press.
585. Raikes, H., Summers, J. A., Roggman, L. A. (2005). Father Involvement in Early Head Start Programs. *Fathering A Journal of Theory Research and Practice about Men as Fathers*, nr 3, s. 29-58.
586. Reber, A. S. (2002). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
587. Reynolds, A. J. (1998). Developing early childhood programs for children and families at risk: Research-based principles to promote long-term effectiveness. *Children and Youth Services Review*, nr 20, s. 503-523.

588. Rękosiewicz, M., Jankowski, P. (2014). *Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny. Seria I. Rozwój dziecka w okresie dzieciństwa i dorastania, t. 4*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.
589. Ricoeur, P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka: rozprawy o metodzie*. Warszawa: Wydawnictwo PAX.
590. Rissanen, I. (2019). Intercultural Competencies as Part of Teachers' Moral Professionalism. W: M. Peters (red.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer.
591. Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Kreatywne Szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Kraków: Wydawnictwo „Element”.
592. Rokicki, J. (2011). Szkoła jako instytucja totalna. W: J. Aksan (red.), *Manipulacja pedagogiczno-społeczne aspekty*, cz. I. *Interdyscyplinarne aspekty manipulacji* (s. 125-141). Kraków: Wydawnictwo AFM.
593. Rorty, R. (1994). *Filozofia a zwierciadło natury*. Warszawa: Wydawnictwo „Aletheia”.
594. Rosa, G. (2009). Różnice kulturowe jako determinanta komunikacji w biznesie międzynarodowym. *Ekonomiczne Problemy Usług*, nr 42, s. 89-96.
595. Rotter, J. B. (1980). Interpersonal Trust, Trustworthiness and Gullibility. *American Psychologist*, nr 35, s. 1-7.
596. Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernik.
597. Ruohotie-Lyhty, M. (2018). *Identity-Agency in Progress: Teachers Authoring Their Identities*. W: Schutz P. A., Hong J., Francis D. C. (eds.), *Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations* (s. 25-36). Cham: Springer.
598. Ruohotie-Lyhty, M. (2016). Dependent or independent: The construction of the beliefs of newly qualified foreign language teachers. W: P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, M. Ruohotie-Lyhty (eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (s. 149-171). London: Palgrave Macmillan UK.
599. Ruohotie-Lyhty, M., Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, nr 55, s. 318-327.
600. Rutkowiak, J. (2012). Jak kształtować kulturę zaufania i odpowiedzialności w szkole w warunkach promowania rywalizacji przez neoliberalizm? *Studia Edukacyjne*, nr 22, s. 127-138.

601. Rybicka, E. (2014). *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
602. Rylke, H. (1984). Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1, s. 75-84.
603. Rymkiewicz, W. (red.) (2016). Autorytet. *Kronos*, nr 1.
604. Rzeźnicka-Krupa, J. (2013). Inny i pedagogika: doświadczenie inności i relacja z innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu. *Studia Edukacyjne*, nr 28, s. 31-45.
605. Saarni, C. (2005). Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego. W: M. Lewis M., Haviland-Jones J.M. (red.), *Psychologia emocji* (s. 392-412). Gdańsk: GWP.
606. Sadowska, S. (2006). *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
607. Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
608. Samborska, I. (2014). Przestrzeń i miejsce w kreowaniu tożsamości dziecka. W: J. Morbitzer i E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja*, (s. 320-326). Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
609. Sartre, J. P. (2006). *Szkic o teorii emocji*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
610. Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
611. Schier, K. (2014). *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
612. Schlenker, B. R. (1985). Identity and Self-identification. W: B. R. Schlenker (eds.): *The Self and Social Life*. New York: McGraw Hill.
613. Schultz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: WSiP.
614. Schulz, R. (1980). *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. Warszawa: PWN.
615. Schulz, R. (1993). *Szkoła jako organizacja*. Toruń: UMK.
616. Schütz, A. (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
617. Schwab, K. (2018). *Czwarta rewolucja przemysłowa*. Częstochowa: Wydawnictwo Emka.
618. Scotton, B. W., Chinen, A. B., Battista, J. R. (eds.) (1996). *Textbook of transpersonal psychiatry and psychology*. New York: Basic Book Press.
619. Seweryńska, A. M. (2006). *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej. Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.

620. Shann, M. (1999). Academics and a culture of caring: the relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. *School Effectiveness and School Improvement*, nr 10, s. 390–413.
621. Shildkrot, A (1978). Roles of children in urban Kano. W: La Fontaine J. S., *Sex and Age as Principles of Differentiation*. London: Academic Press.
622. Shilling, Ch. (2010). *Socjologia ciała*. Warszawa: PWN.
623. Siek, S. (1968). Zastosowanie metod projekcyjnych do psychologicznej analizy wytworu działalności twórczej pisarza. *Studia Philosophiae Christianae*, nr 4/1, s. 81-82.
624. Sielatycki, M. (2008). *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. W: K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
625. Sikora, R. (2010). Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej. *Forum Oświatowe*, nr 2, s. 37-48.
626. Sikorski, W. (2013). Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji. *Edukacja*, nr 3, s. 91-105.
627. Skura, M., Lisiecki, M. (2012). *Za progiem. Jak rozwija się dziecko i co z tego wynika dla nauczyciela klasy IV*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
628. Smith J. A., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory method and research*. London: SAGE.
629. Smith, C. E., Warneken F. (2016). Children’s Reasoning About Distributive and Retributive Justice Across Development. *Developmental Psychology*, nr 52, s. 613–628.
630. Smith, J.A., Osborn M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. W: J. A. Smith (red.), *Qualitative psychology. A practical Guide to Research Methods, 2nd ed.* (s. 53-80). London: SAGE.
631. Smolińska-Theiss, B. (2012). Dziecko w szkole – szkoła w służbie dziecku. *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, s. 11-24.
632. Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
633. Smolińska-Theiss, B. (2020). 30-lecie konwencji o Prawach Dziecka – edukacyjne dziedzictwo Janusza Korczaka. *Pedagogika Społeczna*, nr 2, s. 11-26.
634. Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2010). Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 79-102). Gdańsk: GWP.

635. Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
636. Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Simon & Schuster.
637. Sobczak, A. (2018). *Parentokracja i konstruowanie nierówności edukacyjno-społecznych*. *Wychowanie w Rodzinie*, nr 2, t. XVIII, s. 447-458.
638. Sobecki, M. (2007). *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
639. Sobol, E. (1995). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
640. Solak, A. (2018). Miłość i szacunek jako fundament wychowawczej pracy w rodzinie i w szkole według korczakowskiego przesłania. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska, t. II* (s. 155-183). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
641. Solomon, J., George, C. (1999). The Measurement of attachment security in infancy and childhood. W: P. Cassidy, R. Shaver (eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (s. 287-318). New York: The Guilford Press.
642. Sorokin, P. A. (2009). *Ruchliwość społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
643. Soroko, E. (2007). *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczności wybranych sposobów ich generowania. Rozprawa doktorska*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
644. Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley.
645. Spindler, G. (1999). Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy. *Anthropology & Education Quarterly*, nr 30, s. 466-472.
646. Spindler, G., Spindler L. (2019). Roger Haker i Schönhausen. Od znanego do obcego. W: H. Červinková (red.nauk.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej* (s. 77-105). Wrocław: Wydawnictwo DSW.
647. Spindler, G., Spindler, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
648. Stańczyk, P. (2012). Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, nr 3, s. 35-56.

649. Stech, K. (2002). Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem. W: K. Ferenc, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy* (s. 11-20). Zielona Góra: UZ.
650. Steel, B. J. (2008). *Ontological Security in International Relations. Self-Identity and the IR State*. New York-London: Routledge.
651. Stephan, W. G., Stephan, C. W. (1999). *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. Gdańsk: GWP.
652. Straś-Romanowska, M. (1995). *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*. Warszawa-Wrocław: PWN.
653. Strong, L. E. G., Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, nr 50, s. 123-145.
654. Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, nr 27/28, s. 15-28.
655. Stummbaum, M., Stein, M. (2010). *Szkoła całodzienna? – pytanie o możliwości wyrównywania szans dzieci w edukacji na podstawie niemieckich doświadczeń*. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
656. Suchodolska, J. (2016). *Młodzież i młodzi dorośli wobec kryzysu indywidualnego – potrzeba wsparcia społecznego w rozwoju psychicznej niezależności (i dojrzałej tożsamości)*. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, nr 2, s. 231-247.
657. Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekonomiczne*. Warszawa: CMPP-P.
658. Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
659. Szadzińska, E. (2001). *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I-III (na przykładzie realizacji ćwiczeń syntaktycznych)*. Katowice: UŚ.
660. Szafrńska-Gajdzica, A. (2016a). Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo. *Ruch Pedagogiczny*, nr 1, s. 45-53.
661. Szafrńska-Gajdzica, A. (2016b). Integracja w polskiej szkole: o pułapkach idei wdrażanej do praktyki edukacyjnej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej. W: A. Rzymelka-Fraćkiewicz, T. Wilk (red.), *Edukacja, kultura, sztuka - spoiwość a integracja* (s. 90-99). Katowice: UŚ.
662. Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.

663. Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy i demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
664. Szczepska-Pustkowska, M. (2012). Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle. *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, s. 35-49.
665. Szczepska-Pustkowska, M. (2014). Esej o kulturze dziecięcej. *Studia Edukacyjne*, nr 32, s. 189-210.
666. Szczepska-Pustkowska, M. (2015). Szkolna petryfikacja rodzącej się tożsamości dziecka. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s.164-181). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
667. Szczepska-Pustowska, M. (2019). Dorośli (i dorosłość) w pismach Janusza Korczaka. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 3, s. 16-25.
668. Szcześniak, M., Colaço, M., Rondón, G. (2012). Development of interpersonal trust among children and adolescents. *Polish Psychological Bulletin*, vol. 43, s. 50-58.
669. Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
670. Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
671. Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
672. Szewczyk, J. (2002). *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
673. Szkudlarek, T., Śliwerski, B. (1991). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
674. Szlązakowa, A. (1978). *Janusz Korczak*. Warszawa: WSiP.
675. Sztompka, P. (1999). Prolegomena do teorii zaufania. W: E. Nowicka, M. Chałubiński (red.), *Idee a urządzenie świata społecznego*. Warszawa: PWN.
676. Sztompka, P. (2002). Teoria zmiany społecznej. W: Z. Bokszański, K. W. Frieske (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 4. Warszawa: Oficyna Naukowa.
677. Sztompka, P. (2005). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
678. Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
679. Sztompka, P., Kucia, M. (2007). *Socjologia. Lektury*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.

680. Sztumski, J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
681. Szulz, A., Cohn, C. (2012). Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren*, nr 1, s. 1-17.
682. Szuścik, U. (2014a). Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka. W: U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), *Sztuka, edukacja, kultura: z teorii i praktyki edukacji artystycznej* (s. 268-279). Katowice: UŚ.
683. Szuścik, U. (2014b). Ocena prac plastycznych. W: U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*. T. 2 (s. 117-123). Katowice: UŚ.
684. Szymański, J. M., Łukasik, J. M., Nowosad, I. (red.) (2014). *Codziennosc szkoły – nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
685. Szymański, M. J. (2013). *Socjologia edukacji. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
686. Szymański, M. J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków–Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
687. Szymczak, J. (2015). Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 1, s. 140-153.
688. Śliwa, S. (2017). *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.
689. Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
690. Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
691. Śliwerski, B. (2017). Prawo dziecka do swoich praw. *Pedagogika Społeczna*, nr 4, s. 37-58.
692. Tarkowska, E. (2002). Zrozumienie polskiej biedy w świetle badań jakościowych. *Problemy Polityki Społecznej*, nr 4, s. 119-132.
693. Thomas, N. P. (2018). Od miłości do wolności: dorobek Janusza Korczaka i partycypacja dzieci. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska* (s. 304-320). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
694. Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press.

695. Tischner, J. (2011). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
696. Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa: Wydawnictwo PIW.
697. Torończak, E. (2006). Wpływ wyboru podstawowego na formację moralną człowieka. W: J. Nagórny, T. Zadykowicz (red.), *Formacja moralna – formacja sumienia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
698. Tuan, Yi-Fu (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: Wydawnictwo PIW.
699. Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: PWN.
700. Turner, J. H. (1994). *Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
701. Turner, J. H. (1998). *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań: Wydawnictwo: Zysk i S-ka.
702. Tyluś, U. (2021). *Szkoła wobec ucznia z rodziny dysfunkcyjnej*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
703. Uprichard, E. (2008). Children as ‘Being and Becoming’s’: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, vol. 33, s. 303-313.
704. Urbaniak, M. (2010). „Tożsamość narracyjna” Ricoeura jako medium między pojęciem i doświadczeniem „ja”. *Rocznik Kongnitywistyczny*, nr 4, s. 215-222.
705. Urbaniak-Zajac, D. (1999). Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu. *Edukacja*, nr 4, s. 29-39.
706. Urbaniak-Zajac, D. (2018). O łączeniu badan ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 26, s. 121-138.
707. Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2014). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: PWN.
708. Urbaniak-Zajac, D., Piekarski, J. (2003). Badania jakościowe - uwagi wprowadzające. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacja w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (s. 13-31). Łódź: UŁ.
709. Usher, R., Bryant, I., Johnston, R. (2001). Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2, s. 7-28.
710. Uszyńska-Jarmoc, J., Żak-Skalimowska, M. (2014). The first schoolbook – The tool of reproducing culture by the child or the tool of child’s participation in culture? *Educational Studies in Language and Literature*, vol. 13, s. 1-18.

711. Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, nr 47, s. 1–12.
712. Wagner, I. (2005). *Stalość czy zmienność autorytetów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
713. Waloszek, D. (2002). *Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego. Dokument czasu przemian*. Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
714. Waloszek, D. (2009). Zabawa jako stan istnienia dziecka. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
715. Waloszek, D. (2010). Czynniki dostępu dzieci do edukacji. Kilka refleksji i sugestii. W: *Jak przetrwać ubóstwo? „Księga Ubogich A.D. 2010”. Materiały diagnostyczne i rekomendacje* (s. 87-103). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
716. Warzywoda-Kruszyńska, W., Jankowski, B. (2013). *Ciągłość i zmiana w łódzkich enklawach biedy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
717. Wąchal, K. (2010). *Kultura jako tekst i kontekst w antropologii interpretatywnej Clifforda Greetza. Principia*, nr 53, s. 177-192.
718. Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.
719. Wesołowska, A. (2003): Ukryty program szkoły jako przejaw władzy symbolicznej w koncepcji Pierre'a Bourdieu. *Dialogi Polityczne*, nr 1, s. 117-123.
720. White, K. (2017). *Otwarty świat*. Olsztyn: Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor-Warmia i Mazury.
721. Wiatr, J. J. (1981). *Spółczesność. Wstęp do socjologii systematycznej*. Warszawa: PWN.
722. Wilkinson, I. (2008). W stronę socjologicznej konceptualizacji problemu lęku. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
723. Wiłkomirska, A. (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
724. Winnicott, D. W. (1994). *Dzieci i ich matki*. Warszawa: Wydawnictwo: W.A.B.
725. Witkowska-Tomaszewska, A. (2017). W stronę paradygmatu uczenia się – o transformacji świadomości edukacyjnej nauczycieli. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-

- Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 97-141). Warszawa: APS.
726. Witkowski, L. (1989). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
727. Witkowski, L. (2010). *Tożsamość i zmiana: epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
728. Witkowski, L. (2015). *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwojowych w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
729. Włodarczyk, E. (2003). *Kultura* (s. 950-996). W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. II. Warszawa: PWN.
730. Włodarski, Z., Matczak, A. (1987). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: WSiP.
731. Wołoszyn, S. (1982). *Korczak*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
732. Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków: UJ.
733. Wood, D., Bruner, J. S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, nr 17, s. 89-100.
734. Woronowicz, B. T. (2008). *Na zdrowie! Jak poradzić sobie z uzależnieniem od alkoholu*. Warszawa: Media Rodzina.
735. Wróblewski, M. (2014). *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
736. Wulbert, R. (1965). Inmate Pride in Total Institutions. *American Journal of Sociology*, nr 7, s. 1-9.
737. Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
738. Wygotski, L. S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
739. Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.
740. Wygotski, L. S. (2002). Problem wieku rozwojowego. W: A. I. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 91-140). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
741. Wysocka, E. (2003). *Akulturacyja*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 75-76), t.1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
742. York-Barr, J., Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, nr 74, s. 255–316.

743. Young, B. (1990). *Television Advertising and Children*. Oxford: Clarendon Press.
744. Zacher, L. W. (red. nauk.) (2018). *Potencjały i relacje sił w cyfrowym społeczeństwie wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
745. Zalewska-Bujak, M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
746. Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
747. Zbiegień-Maciąg, L. (1991). *Kultura w organizacji*. Warszawa: PWN.
748. Zdziarski, K. (2011). *Kultura zaufania w szkole*. Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
749. Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, nr 21, s. 935–948.
750. Zieliński, T. (2012). Zaufanie jako regulator decyzji ekonomicznych (analiza literatury). *Management and Business Administration Central Europe*, nr 4, s. 73-91.
751. Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
752. Ziemska, M. (red.) (1979). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
753. Ziółkowski, M. (1989). Społeczne uwarunkowania wiedzy indywidualnej. Socjoalizacja poznawcza i role poznawcze. W: H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
754. Znaniecki, F. (1973). *Socjologia wychowania*. Warszawa: PWN.
755. Zwiernik, J. (2015). Podejście badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1, s. 81-103.
756. Zwierzyńska, E. (2000). *Test stosunków szkolnych. Podręcznik*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
757. Żakowski, J. (2007). Rzecz o szczuciu. Z prof. Januszem Czapińskim o niespodziewanych konsekwencjach poczynań ministra edukacji Romana Giertycha w polskich szkołach i o tym, jak wybrnąć z tego bigosu. *Polityka*, nr 10, s. 6-12.

758. Żytko, M. (2016). Most zwodzony czy głęboka fosa – edukacyjne progi w szkole podstawowej. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 356-375). Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
759. Żytko, M. (2020). Edukacja w ramionach standaryzacji – czy autonomia jest jeszcze możliwa? *Czas Kultury*, nr 1, s. 29-39.

Źródła internetowe

1. *Badania prowadzone przez System Informacji Oświatowej dotyczące uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>; [dostęp: 18.09.2019]
2. Buchner, A. Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii*: https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf [dostęp: 30.04.2021]
3. Buliński, T. *Antropologia dziecka*: www.encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Antropologia_dziecka [dostęp: 01.12.2020].
4. Czapiński, J., Panek, T. (2015). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*: http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf [dostęp: 17.04.2021]
5. Darling-Hammond, L. (2014). *To close the achievement gap, we need to close the teaching gap*. *Huffington Post.*, www.huffingtonpost.com/linda-darlinghammond/to-close-the-achievement_b_5542614.html [dostęp: 10.10.2020]
6. Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tusciano, J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic School Closures*https://www.issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng [dostęp: 26.01.2021]
7. *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego się dla wszystkich osób uczących się*: https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf [dostęp; 21.04.2021], wersja robocza dokumentu MEN.
8. *Gminny Program Rewitalizacji. Bytom 2020+*; http://bytomodnowa.pl/uploads/files/content/Gminny_Program_Rewitalizacji%20_Bytom_2020+_luty_2017.pdf [dostęp: 22.02.2021]
9. Hess-Wiktor, K. (2013). Praktyczne problemy analizy w metodach fenomenologiczno-interpretacyjnych. W: *Doświadczenie opiekunów rodzinnych osób z otępieniem w przebiegu choroby Alzheimera. Ujęcie hermeneutyczne* (s. 193-208), niepublikowana praca doktorska; <https://core.ac.uk/download/pdf/299810972.pdf> [dostęp: 12.03.2021]

10. <http://ccr-analytics.com/familyoutcomes2015>; [dostęp: 01.12.2020]
11. <http://www.budzacasieszkola.pl/>; [dostęp: 30.04.2021]
12. http://www.mopr.bytom.pl/mopr/index.php?option=com_content&view=article&id=709&Itemid=291#2-1-szczeg%C3%B3wC5%82y-projektu [dostęp: 18.09.2019]
13. <http://www.pomoc.lodzkie.eu/page/index.php?str=528>, [dostęp: 18.09.2018]
14. <https://businessinsider.com.pl/twoje-pieniadze/budzet-domowy/gus-dzieki-500-plus-mniej-polakow-korzysta-z-pomocy-spoecznej/h72g23s>
15. <https://polskatimes.pl/100-lat-mundurkow-szkolnych-jak-sie-zmienialy-na-przestrzeni-lat-zdjecia-archiwalne/ar/c5-13435183>; [dostęp: 18.04.2021]
16. <https://sjp.pwn.pl/sjp/kontrola;2473611.html> [dostęp: 26.01.2021]
17. <https://sjp.pwn.pl/sjp/nadzor;2485991.html> [dostęp: 26.01.2021]
18. <https://www.ffyf.org/a-brief-history-and-overview-of-the-head-start-program/>, [dostęp: 01.12.2020]
19. https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,lka~p_15_071_201510010936001443692160~id1~01,typ,k.pdf, [dostęp: 18.09.2019]
20. <https://wyborcza.pl/7,75398,26937753,zdalna-szkola-poglebila-nerownosci-miedzy-uczniami-ale-dobre.html>; [dostęp: 30.04.2021]
21. Jadach-Sepioło, A., Kułaczkowska, A., Mróz, A., *Rewitalizacja w praktyce. Modele rozwiązań jako rezultaty konkursu Modelowa Rewitalizacja Miast i pilotaży w zakresie rewitalizacji*: http://irmir.pl/wp-content/uploads/2018/11/M0707_Rewitalizacja-w-praktyce-e-book-2.pdf [dostęp: 23.04.2021]
22. Korczak, J. (1901). *Dzieci ulicy*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/korczak-dzieci-ulicy.pdf> [dostęp: 23.04.2021]
23. Korczak, J. (1939). *Pedagogika żartobliwa*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/korczak-pedagogika-zartobliwa.pdf> [dostęp: 23.04.2021]
24. Korczak, J. (1956). *Sztuka wychowania*: https://wsm.warszawa.pl/dokumenty_do_pobrania/10_03_2012/Sztuka_wychowania.pdf [dostępny: 17. 04.2021]
25. Korczak, J. (1978). *Król Maciuś na wyspie bezludnej*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/korczak-krol-macius-na-wyspie-bezludnej.pdf> [dostęp: 17.04.2021]

26. Korczak, J. (1988). *Prawidła życia. Pedagogika dzieci i młodzieży*:
<http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/prawidla-zycia/> [dostęp:17.04.2021]
27. Korczak, J. (1994a). *Kiedy znów będę mały*:
<https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/korczak-kiedy-znow-bede-maly/>
[dostęp:17.04.2021]
28. Korczak, J. (2013), *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*:
http://brpd.gov.pl/sites/default/files/jak_kochac_dziecko_internat.pdf [dostęp: 17.04.2021]
29. Lis M., Sałach K., Świącicka K.: Rozmaitość przyczyn i przejawów ubóstwa energetycznego. „IBS Working Paper” 2016, nr 8, Fundacja Naukowa Instytut Badań Strukturalnych:
https://ibs.org.pl/app/uploads/2016/11/IBS_Working_Paper_08_2016_pl.pdf
[dostęp: 28.11.2020].
30. Łepkowski, P. (2019), *Mirosław Handke: od września będzie dramat*:
<https://www.rp.pl/Rzecz-o-polityce/306189911-Miroslaw-Handke-Od-wrzesnia-bedzie-dramat.html>; [dostęp: 18.04.2021]
31. Michalak, M., Tekst wystąpienia podczas konferencji „Prawa dziecka od Korczaka do dnia dzisiejszego” w Atenach. *Korczakowskie prawo do społecznej partycypacji dziecka. Dziecięce obywatelstwo*,
http://brpd.gov.pl/sites/default/files/wystapienie_rpd_konferencja_ateny.pdf
[dostęp: 18.02.2021]
32. Moore K. A.: Defining the term “at risk”. Research-to-Results 2006,
<https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2006/01/DefiningAtRisk1.pdf>
[dostęp: 01.12.2020]
33. Okulicz-Kozaryn K.: *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*:
www.ore.edu.pl/2015/03/klimat-spoeczny/ [dostęp: 10.10.2020]
34. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Technika*: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-technika.pdf> [dostęp: 30.03.2021]
35. Projekt Rządowego programu poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”: ider.szs.pl/down/zero_tolerancji.pdf [dostęp: 18.04.2021].

36. *Raport NIK o świadczonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom:*
<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-dla-uczniow.html>; [dostęp: 18.09.2019].
37. *Raport z badań (wersja robocza). Program 500+ w pierwszych miesiącach funkcjonowania w opiniach przedstawicieli rodzin objętych świadczeniami oraz pracowników samorządowych,*
https://www.researchgate.net/publication/310564442_Raport_z_badania_Program_Rodzina_500 [dostęp: 18.09.2019].
38. Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers;*
<https://psycnet.apa.org/record/2009-06064-000> [dostęp: 24.04.2021]
39. Socha, R. (2007), *Każdemu po mundurku. Polityka*, nr 15, s. 90:
<https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/215385,1,kazdemu-po-mundurku.read>;
[dostęp: 18.04.2021]
40. *Strategia Rozwiązywania Problemów Społecznych Miasta Bytomia na lata 2015-2020;*
http://www.mopr.bytom.pl/mopr/images/druki/strategia_bytom.pdf [dostęp: 23.04.2021]
41. Szkolny Sąd Koleżeński, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/de05f80f-90b6-47d8-99e2-d07cd477a2f2/O2_Przestrzenie%20edukacji21.%20Przestrze%C5%84%20spo%C5%82eczna%20i%20kulturowa_PL.pdf [dostęp: 17.04.2021]
42. www.kidsrights.org/advocacy/international-childrens-peace-prize/, [dostęp: 18.11.2020]
43. www.huffingtonpost.com/linda-darlinghammond/to-close-the-achievement_b_5542614.html [dostęp: 10.10.2020]
44. www.issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng
[dostęp: 26.01.2021]
45. www.ore.edu.pl/2015/03/klimat-spooleczny/ [dostęp: 10.10.2020]

Ustawy i inne akty prawne

1. *Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 sierpnia 2016 r. w sprawie rodzinnego wywiadu środowiskowego*
2. *Ustawa z dnia 11 lutego 2016 roku o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci Dz. U.2016 poz. 195*
3. *Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (art. 7, pkt. 9)*

Wykaz tabel

Tab. 1. Dane umożliwiające przeprowadzenie charakterystyki rodzin z układu ryzyka oraz dzieci, biorących udział w badaniu	136
Tab. 2. Etap analizy strukturalnej analizowanego materiału badawczego (na przykładzie wywiadu z [D12]).....	144
Tab. 3. Etap analizy strukturalnej analizowanego materiału badawczego – powiązania pomiędzy podstawowymi kategoriami w ramach jednego wywiadu [D12]	146
Tab. 4. Etap analizy kategorialnej analizowanego materiału badawczego – wzajemne relacje pomiędzy pojawiającymi się wstępnymi kategoriami w obrębie jednego wywiadu [D12]...	148
Tab. 5. Uwzględnione w transkrypcjach oznaczenia zawarte w dysertacji	152
Tab. 6. Zachowania nauczycieli oraz uczniów w relacji do podejmowanych przez kadre pedagogiczną ról oraz skutki realizowanych aktywności na proces uczenia się	342

Wykaz rysunków

Rys. 1. Model poziomów zmiany Freda Korthagena (<i>The onion: a model of levels of change</i>)	71
Rys. 2. Mapa kontekstowa prezentująca hierarchizację kategorii wyłonionych z trzech wywiadów [D3], [D4] oraz [D12].....	150
Rys. 3. Układ wątków tematycznych prezentowanych w rozdziale 5	155
Rys. 4. Układ hierarchiczny w szkole na przykładzie użytkowania przestrzeni.....	196
Rys. 5. Mechanizmy selekcji w totalnej kulturze szkoły	276
Rys. 6. Układ wątków tematycznych prezentowanych w rozdziale 6	283
Rys. 7. Logika metody obniżania głosu	294
Rys. 8. Metodyka zajęć prowadzonych w „sposób uczniowski”	314
Rys. 9. Konstruowanie wiedzy na temat własnych kompetencji językowych.....	326
Rys. 10. Szkolny model wsparcia dzieci z układu ryzyka	347

Streszczenie

Nauczyciele i szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka (na przykładzie wybranego miasta z Górnego Śląska)

Przedmiotem badań rozprawy doktorskiej uczyniłam obraz nauczycieli i szkoły reprezentowany w narracjach dzieci z układu ryzyka w wieku od 10 do 14 lat, zamieszkujących jedno z miast Górnego Śląska. Interesowało mnie poznanie oraz zrozumienie dziecięcej percepcji nauczycieli i szkoły, a także opracowanie, na podstawie otrzymanego materiału, szkolnego modelu wsparcia badanych dzieci. Badania były prowadzone w strategii mieszanej: wykorzystałam analizę dokumentów, a także zastosowałam technikę wywiadu narracyjnego. Grupę badanych stanowiło dwanaścioro dzieci, których narrację poddałam kodowaniu, wykorzystując analizę hermeneutyczno-fenomenologiczną. W tworzeniu ram teoretycznych przede wszystkim wykorzystałam koncepcję psychokulturowego podejścia do edukacji (Bruner, 2006) oraz modele teoretyczne m. in. socjologii krytycznej, Goffmanowski model instytucji totalnej, socjologiczne koncepcje zaufania (Sztompka, Giddens) oraz Korczakowskie idee dotyczące opieki i wychowania dzieci.

W wyniku przeprowadzonych badań otrzymałam wielowymiarowy obraz szkoły jako: miejsca szans i okazji do (nie)spełniania ich potrzeb, wartości; totalnej kultury szkoły oraz (nie)bezpiecznego miejsca, związanego z (nie)obecnością kultury zaufania, nieufności i bezpieczeństwa ontologicznego. Natomiast nauczycielski obraz konstruował się wokół takich wątków, jak: nauczycielskie (nie)radzenie sobie z przemocą i agresją w szkole oraz zakłócaniem przez uczniów lekcji, a także kontrolowania i nadzorowania uczniów, organizowania procesu uczenia się oraz relacji nawiązywanych z dziećmi.

Zebrany i zinterpretowany materiał badawczy umożliwił mi skonstruowanie szkolnego modelu wsparcia dzieci z układu ryzyka, w którym prezentuję kierunki zmian związane z kulturą szkoły.

Słowa kluczowe: dzieci z układu ryzyka, nauczyciel, szkoła, kultura szkoły, psychokulturowe podejście do edukacji

Summary

Teachers and school in the perception of children from risk setting (the case of a selected town in Upper Silesia)

The subject of the research was the image of teachers and school represented in the narratives of children from risk setting aged from 10 to 14 years old, living in one of the cities of Upper Silesia. I was interested in getting to know and understand children's perception of teachers and school, as well as in developing a school support model for the children on the basis of the obtained material. The research was conducted in a mixed strategy: I used document analysis and also applied the narrative interview. The study group consisted of twelve children whose narratives I coded using hermeneutic-phenomenological analysis. In developing the theoretical framework, I mainly used the concept of psycho-cultural approach to education (Bruner, 2006) and theoretical models of among others, critical sociology, Goffman's model of total institution, sociological concepts of trust (Sztompka, Giddens) and Korczak's ideas on care and upbringing of children.

Within the framework of the conducted research, I obtained a multidimensional image of school as: a place of opportunities and occasions to (un)fulfil their needs, values; a total school culture and an (un)safe place, connected to the (un)presence of a culture of trust, distrust and ontological safety. The teachers' image, on the other hand, was constructed around themes such as teachers' (in)coping with violence and aggression at school and students' disruption of lessons, as well as controlling and supervising pupils, organising the learning process and the relationships established with children.

The collected and interpreted research material has enabled me to construct a school support model for children from risk setting, in which I present directions for change related to school culture.

Key words: children at risk, teacher, school, school culture, psycho-cultural approach to education