

DOLNOŚLĄSKA SZKOŁA WYŻSZA

DOROTA DUDA

*Klasy społeczne w edukacji wczesnoszkolnej.
(Nie)świadomość klasowości i jej konsekwencje
dla prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek*

Rozprawa doktorska

napisana pod kierunkiem

dr hab. Jolanty Zwiernik, Prof. DSW

Wrocław, 2022



Dolnośląska Szkoła Wyższa 

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Praca doktorska powstała w wyniku realizacji projektu pt. „Innowacyjna uczelnia – doskonalenie działalności akademickiej dla zrównoważonego rozwoju Dolnego Śląska”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, na który Dolnośląska Szkoła Wyższa otrzymała finansowanie z Narodowego Centrum Badań i Rozwoju na podstawie umowy nr POWR.03.05.00-00-ZR05/18-00

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział 1	15
Wprowadzenie do zagadnienia klas społecznych	15
1.1. Koncepcja systemu klasowego w ujęciu Pierre'a Bourdieu	15
1.2. Odtwarzanie struktury społecznej przez system oświatowy	21
1.3. Krytyka Bourdieu	29
1.4. Myśl socjologiczna Bourdieu na polskim gruncie	33
Rozdział 2	36
Problematyzacja zagadnienia klas społecznych	36
2.1. Czy klasy społeczne jeszcze istnieją?	36
2.2. Klasy społeczne w Polsce w okresie przed i po transformacji ustrojowej	38
2.3. Zagadnienie klas społecznych w Polsce dzisiaj	42
2.4. Klasy społeczne w koncepcji Pierre'a Bourdieu	46
2.4.1. Klasowe style życia na gruncie polskim	51
2.4.2. Klasowe style edukacyjne	56
2.5. Odbiór klas społecznych	60
Rozdział 3	64
Po co nam szkoła? Nierówności w edukacji	64
3.1. Równość w edukacji?	65
3.2. Reprodukacja nierówności – „Szkoła jako mechanizm różnicowania ścieżek życiowych ludzi”	69
3.2.1. Dostęp do (dobrej jakościowo) edukacji przedszkolnej	71
3.2.2. (Nie)egalitarna szkoła podstawowa	76
3.2.3. Nowy wymiar nierówności edukacyjnych – szkoła w czasie pandemii	79
3.2.4. Alokacyjny charakter szkół średnich	82
3.3. Z widokiem na awans? Ujęcia o charakterze deterministycznym	89
3.3.1. Retoryka awansu w systemie merytokratycznym	91
3.3.2. Nauczycielskie oczekiwania wobec uczniów	98
3.4. Z widokiem na awans? Od przypadku do oporu	107
3.4.1. Rezyliencja jako odpowiedź na statusową determinację kariery szkolnej	108
3.4.2. Kapitał emocjonalny	110
3.4.3. Szczęśliwe przypadki	111
3.4.4. Opór w edukacji	114
Rozdział 4	118
W stronę autorefleksji w badaniach jakościowych. Założenia metodologiczne badań własnych	118
4.1. Źródła zainteresowań badawczych	118

4.2. Przedmiot badań, cele i problemy badawcze	122
4.3. Teoria krytyczna jako paradygmat badawczy.....	124
4.4. Orientacja jakościowa w badaniach społecznych i rola badaczki	128
4.5. Etyka w badaniach jakościowych	132
4.6. Strategia badawcza	137
4.6.1. Teoria ugruntowana.....	137
4.6.2. Sposoby gromadzenia danych przyjęte w pracy	141
4.6.3. Dobór próby badawczej i przebieg badań	150
4.7. Analiza w badaniach jakościowych	160
4.7.1. Kodowanie w teorii ugruntowanej	164
4.7.2. Kodowanie na podstawie teorii	166
4.7.3. Elementy podejścia fenomenograficznego.....	167
4.7.4. Elementy analizy tematycznej.....	168
4.7.5. Konstruowanie teorii w teorii ugruntowanej.....	171
4.8. Przebieg procesu analitycznego zgromadzonego materiału empirycznego.....	172
Rozdział 5.	180
Identyfikacje nauczycielskiej świadomości klasowości.....	180
5. 1. Samoidentyfikacja klasowa nauczycielek	180
5.2. W poszukiwaniu świadomości klasowości w nauczycielskich narracjach <i>nie – wprost</i>	189
5.2.1. Świadomość klasowości ukryta w używanym języku	191
5.2.2. Obszary świadomości klasowości nauczycielek	194
5.3. Co zamiast klasy?	230
5.4. Kategorie nauczycielskiej świadomości klasowości	231
Rozdział 6.	234
Prywatne teorie pedagogiczne nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej wobec możliwości zmiany trajektorii społeczno-edukacyjnej uczniów	234
6.1. Grupa nauczycielek dokonujących wartościowania różnicowania społecznego	234
6.2. Grupa nauczycielek obserwujących różnicowanie społeczne.....	265
6.3. Grupa nauczycielek niedostrzegających różnicowania społecznego	287
6. 4. Grupa nauczycielek nieświadomych klasowo	299
Rozdział 7.	306
(Nie)istniejący potencjał mobilności społecznej uczniów w prywatnych teoriach pedagogicznych nauczycielek	306
7.1. Prywatne teorie pedagogiczne o potencjale emancypacyjnym.....	308
7.2. Prywatne teorie pedagogiczne o charakterze adaptacyjnym	312
7.2.1. Teorie pedagogiczne o charakterze kolonizującej bezradności	314
7.2.2. Teorie pedagogiczne o charakterze „wsiąkania w strukturę placówki”	320

7.2.3. Teorie pedagogiczne o charakterze ucieczki poza system	323
7.2.4. Teorie pedagogiczne zmieniające edukację systemową, ale nie dokonujące zmiany społecznej	324
7.2.5. Teorie pedagogiczne w służbie narracji neoliberalnej	325
7.2.6. Teorie pedagogiczne stojące na straży porządku społecznego	326
7.3. Prywatne teorie pedagogiczne o potencjale krytycznym	329
7.4. Szkoła jako przestrzeń spotkania różnych teorii pedagogicznych.....	330
Zakończenie.....	332
Streszczenie	341
Summary.....	343
Bibliografia.....	345
Indeks tabel.....	362
Aneks	363

Wstęp

Co jakiś czas staję się świadkiem czyjejs trudnej sytuacji życiowej, losu nie do pozazdroszczenia. Na ulicach Wrocławia są to zwykle ludzie żebrzący, proszący o jedzenie – czasem nawet nie proszący, pijący wodę z miejskiej fontanny, ludzie przemierzający się ze swoim dobytkiem w reklamówce, pojedynczy ludzie śpiący w ciągu dnia na ławkach czy we wnękach przejść podziemnych; nieprzytomni na przystankach czy trawnikach – budzący zazwyczaj niesmak i oburzenie, gdy przyjeżdża do nich pomoc. Mieszkając w Wielkiej Brytanii, byłam świadkiem obrazów, dotychczas widzianych na filmach. Osoby w kryzysie bezdomności śpiące na chodnikach, na kartonie, czasem w namiocie, w śpiworze, na kocu. Widziałam, a właściwie dowiedziałam się o tym, że niektóre bezdomne osoby sprzedają tygodnik *Big Issue*, pismo społeczne wspierające te osoby i również umożliwiające im zarobienie niewielkich sum pieniężnych. Słyszałam lub czytałam też o kolejnej zmarłej osobie mieszkającej na ulicy. Na zimnie, w wilgoci, wśród spalin przejeżdżających samochodów. Patrzyć – nie patrzyć, widzieć – nie widzieć, oto jest pytanie. Czyścić z nich przestrzeń miejską, jak miało to miejsce przed wielkim widowiskiem, jakim miał być ślub Meghan Markle i księcia Harry’ego w 2018 roku (Sherwood, 2018)? Wyburzać to, co w przestrzeni miejskiej niepasujące, podobnie jak wieżowce mieszkalne w szkockim Glasgow, przed dwutygodniowym mega-wydarzeniem sportowym Commonwealth Games w 2014 roku (Leslie, 2015)? Czy wydać ogromne kwoty pieniężne z budżetu miasta na zakup billboardów, które zasłoniłyby ludzkie nieszczęście, byle nie psuć święta, jakim była olimpiada w Atenach w 2004 roku (Mendel, 2017, s. 117–118)? A może pozwolić, by oszczędności na zakrywaniu realnego obrazu doprowadziły do kolejnej tragedii, jak pożar wieżowca mieszkalnego londyńskiego Grenfell Tower? Łatwopalne panele, które okrywały 24-piętrowy wieżowiec, nie wytrzymały aspiracji najbogatszego osiedla Wielkiej Brytanii, i stanęły w płomieniach, powodując śmierć 72 osób (Rice-Oxley, 2018), a ich bliskich i sąsiadów pozostawiając z głęboką traumą (Adams, 2019).

Gdy wybuchł pożar byłam w Wielkiej Brytanii, choć tuż przed podróżą do Polski. W dniu wylotu zakupiłam nowy numer *Guardiana* – mam go do dzisiaj, choć wówczas nie wiedziałam jeszcze, że kiedyś do takiego wątku powrócę. Na miejsce pozostałości po Grenfell Tower pojechałam niecałe dwa lata później. W okolicy znajdowały się jeszcze inne, podobne mu wieżowce. Budownictwo socjalne stało się jedną z moich (też badawczych) pasji. Natomiast dookoła, w zwartym szyku, stały piękne posiadłości. W niedalekiej zaś okolicy znalazłam dość

imponujące centrum handlowe. Zrobiło na mnie duże wrażenie, ponieważ znałam pobliską historię.

W brytyjskim Sheffield z niechcianym problemem slumsów poradzono sobie najpierw poprzez wybudowanie w latach 60. ubiegłego wieku osiedla mieszkalnego Park Hill i Park Hyde. Nowoczesne wówczas budynki, z bieżącą wodą i toaletą, pozbawione opieki ze strony miasta, zaczęły niszczyć i stały się źródłem różnych społecznych problemów. Tym razem trudności rozwiązano wyburzeniem jednego z osiedli (pozostawiając niewielki odcinek Park Hyde), mieszkańców Park Hill postanowiono przenieść na obrzeża miasta... a dotychczasowe lokale zaczęto poddawać rewitalizacji i sprzedawać prywatnym nabywcom. Podczas gdy mieszkańcy o nieuprzywilejowanej pozycji zostali przeniesieni w miejsca odległe, słabo skomunikowane, co generuje dodatkowe koszty dla tych, którzy mają trudną sytuację finansową, osoby, które zajęły ich miejsce w centrum, mogą korzystać ze świetnie skomunikowanej przestrzeni, ośrodków kultury, lokali handlowo-usługowych, co nie tylko oszczędza czas, ale i wydatki. W 2019 roku otoczenia jednak nie poddano (jeszcze) rewitalizacji. Sporządziłam wówczas pewien fotograficzny raport, który dokumentował liczne zakłady bukmacherskie i lombardy na przestrzeni około 100 metrów. Po pierwsze, świadczyło to o problemach jątrzących okolicę, po drugie, dawało podstawy do obaw, że okolica ta zacznie przeszkadzać, a rozwiązaniem nie będzie odpowiedź na jej problemy, ale ich ukrycie...

Wracając do Wrocławia zaobserwowałam przyrost (w postaci widoczności) osób w kryzysie bezdomności. Może wcześniej nie dostrzegałam tych ludzi, a może jest to rzeczywista zmiana. Obecnie mieszkam w innej części miasta, niż zamieszkiwałam praktycznie całe moje wrocławskie życie. Czasem okolica wprawia mnie w smutek, nie doświadczam jednak poczucia zagrożenia, choć straż pożarna pojawia się tutaj średnio raz na dwa tygodnie. Mam możliwość obserwowania tego miejsca, zmian jakie mogą w tym miejscu zajść, na przykład nieformalnej gettoizacji, gdy naokoło powstają nowe osiedla, przybywa *Żabek*, a po mojej ulicy swoje wózki dwukółki ciągną osoby zbierające złom i inne, przydatne im, rzeczy wyciągnięte ze śmietników. Zdarza się, że taki śmietnik zamienia się też w toaletę, czemu się jednak nie dziwię... Zawsze jednak można liczyć na kulturalne powitanie, czasem się zdarzy komplement. I tylko smutno się robi na myśl o takim losie i własnej wobec niego bezradności.

Mam też możliwość obserwowania różnych przestrzeni naraz, jakbym podróżowała w kapsule, tylko nie czasu, bo wszystko dzieje się w czasie równoległym. Od blisko trzech lat, prawie codziennie wychodzę z przestrzeni wózków ze złomem, alkoholizmu, kłótni, wyzwisk, krzyków, nie zawsze uprzątniętych śmieci z chodnika, małych i większych ludzkich tragedii, i wchodzę do świata zieleni, domków jednorodzinnych albo nowopowstałych osiedli, suvów,

odwożonych do szkoły dzieci, szkoły na uboczu; z dziećmi, które na osobę śpiącą na ławce albo zbierającą złom, potrafią powiedzieć, że jest „żulem” lub „menelem”, wyśmiewać takich ludzi; które cenią sobie dobra materialne, do ich domów przychodzą panie sprzątające i które nie mogą się nadziwić, że mogę mieszkać w jednopokojowym mieszkaniu. Wszystko to stanowi dla mnie badawczą pożywkę.

Można postawić zarzut, że to, o czym piszę, to przede wszystkim skrajne (zwłaszcza w odniesieniu do osób zmarginalizowanych) przykłady. Poza tym odnoszą się, w pierwszym wrażeniu, do przestrzeni miejskiej. Architektura i budownictwo mogą być jednak bardzo silnie związane z podziałami klasowymi, wykraczać poza ramy tego, co moglibyśmy nazywać neutralnym planowaniem zagospodarowania przestrzennego. Zróżnicowanie społeczne w odniesieniu do miejskiej przestrzeni było pierwszym, które obserwowałam jako młody człowiek. Wychowywałam się bowiem w cieniu wrocławskiego „Trójkąta Bermudzkiego”, choć do niego nie należałam... Z drugiej strony, bliższe prawdy byłoby, gdybym napisała, że cieniem tym był wrocławski Manhattan, wprawiający mnie w nostalgię, choć akurat ten budowlany kompleks architektury brutalistycznej nie był pomyślany jako socjalny. Znajdował się także po drugiej stronie rzeki – naturalnej miejskiej granicy, być może przez to nigdy nie pomyślałam o sobie, że jestem „z tej części” miasta. Poza tym moja szkoła – mieściła się na Przedmieściu Oławskim. Dostrzeganie granic w obrębie przestrzeni miejskiej, to nienazywany, a jednak wyczuwany przeze mnie jako dziecko, aspekt podziałów społecznych. Myślę nawet, że te *niewidzialne*, a może po prostu *nieprzekraczalne* granice, stanowiły dominujące źródło obserwacji społecznego zróżnicowania. W szkole bowiem wszyscy *mieliśmy równe szanse*.

Krzysztof Nawratek pisze, że „współczesne miasto zatraciło fizyczną granicę zewnętrzną, zamiast tego ma niezliczoną i wciąż rosnącą liczbę granic wewnętrznych” (Nawratek, 2012, s. 56). Takie wewnętrzne, niewidzialne granice, obserwowałam jako dziecko i uczennica sześciolletniej szkoły podstawowej w miejscu mojego zamieszkania. Uwielbiana przeze mnie szkoła (choć dziś wiem, że dużo bardziej chodziło mi o relacje rówieśnicze, niż o ofertę dydaktyczną) znajdowała się w dzielnicy postrzeganej jako niezbyt bezpieczna. Były i czasy, gdy wrocławskim Trójkątem straszono. Sama szkoła znajdowała się raczej na uboczu niż w centrum Trójkąta, aczkolwiek większość uczniów pochodziła właśnie z tego rejonu. Ja... ja nie do końca. Nie mieszkałam znacząco dalej, do szkoły miałam raptem około dziesięciu minut piechotą, inni uczniowie musieli pokonać odcinek dwu – pięcio – dziesięcio – może góra piętnastominutowy. A jednak, to, gdzie znajdowała się moja kamienica, zdaje się, miało duże znaczenie. Przynajmniej dla poczucia, że „nie jestem z Trójkąta”, co wcale nie oznaczało dumy czy ulgi, a wręcz odwrotnie, poczucie wykluczenia i jakiegoś braku (wyraźnej tożsamości?). Ja

mieszkałam na swego rodzaju wyspie, w okolicach drzew, wody; miałam dwa podwórka – jedno ziemiste, które doprowadzało rodziców do rozpacz, kiedy przychodził czas kąpieli po dniu spędzonym na zabawie, drugie z piękną łąką i drzewem pośrodku. Obie części podwórka były miejscem spotkań dzieci, młodzieży i dorosłych (głównie matek) oraz spotkań międzypokoleniowych. Tu jakiś sąsiad nakrzyczał za trzymanie nóg na ławce, tu sąsiadka pouczała, że trzeba słuchać starszych, tu ktoś zapytał, jak się czujemy, a pod drzewem słuchałam opowieści starszej pani o wnuku, „dawnych czasach”, książkach, w zamian opowiadałam historie o duchach, na pewno czasem skarżyłam się na szkołę. Miejsce mojego zamieszkania było piękne i straszne, nie brakowało kłótni, przemocy, złośliwości, alkoholizmu, ekshibicjonisty, prób „zapraszania” do auta. Część z tych przykładów stanowiła czyjeś doświadczenie biograficzne, część z nich pojawiała się z racji ustronności terenu. Trójkąt natomiast był ciemny, chłodny, bliski i obcy. Bliski, ponieważ mieszkały tam dzieci z mojej klasy i szkoły, a także było to swego rodzaju centrum życia (centrum życia można rozumieć dwojako; jako miejsce ze sklepami spożywczymi i punktami usługowymi oraz jako miejsce o gęstej zabudowie, z *całą zgrają dzieci*, których na moim podwórku brakowało). Obcy, ponieważ Trójkąt rządził się swoimi prawami, a ja byłam tam tylko gościem.

Jednak i w obrębie samego Trójkąta tworzyły się granice. Był Trójkąt uczniów – ciemny, o specyficznym zapachu wilgoci i zwierzęcych odchodów, pełen dźwięków, był też Trójkąt – nauczycieli¹. Wyremontowany (?), nowy (?), jasny, architekturą nieprzystający do reszty poniemieckiej zabudowy, droższy. Z komisariatem policji naprzeciwko. Pomiędzy moim, a światem obu Trójkątów nie było żadnych barykad, szlabanów, słupów granicznych, a jednak granice te odczuwałam. Choć byłam częstym gościem na Trójkącie (głównie w mieszkaniach), to jednak swoboda dzieci, wulgarny język, poruszenie budziły mój niepokój. Nie byłam u siebie. Nie byłam jedną „z nich”. Nauczycielska część napawała natomiast (wówczas) respektem. Nauczyciele, kojarzyli się z prestiżem (choć nie używałam takiego słowa), a przekonanie to wzmocnione było przez jasny kolor budynków, w których zamieszkiwali².

Była też kolejna granica, tym razem skierowana w stronę Rynku³. Z tamtej części miasta również pochodziło część nauczycieli. U jednej nauczycielskiej rodziny, już po zakończeniu szkoły podstawowej, byłam częstym gościem z racji moich zainteresowań muzycznych, które z tą rodziną dzieliłam. Zanim jednak to się stało, Stare Miasto, choć de facto dzieliło mnie od

¹ Chodzi o dwa budynki, których mieszkańcami byli nauczyciele z mojej szkoły.

² W momencie, gdy o tym piszę, nieco sarkastycznie się, do moich dziecięcych odczuć, uśmiecham.

³ Używam nazw właściwych dla mojego ówczesnego rozumienia przestrzeni miejskiej.

niego od piętnastu do dwudziestu minut, wydawało się miejscem odległym, uczęszczanym w ramach specjalnych okazji, powszechnie niedostępnym, *nie moim*.

Oczywiście w obrębie miasta, byłam w różnych jego rejonach; bardziej prestiżowych i kojarzących się ze skrajną biedą, w mojej głowie miałam różne obrazy, które na pewno nie były bez znaczenia dla mojego postrzegania otoczenia i odbioru tego, co się naokoło mnie działo. Postanowiłam jednak, skoncentrować się na tym, co Andrzej Majer określa mianem „mikropolis”, „miastem osobistym” (Majer, 2015). Jak pisze o tym autor, „miasto osobiste to jeden ze sposobów widzenia miejskiego środowiska, a w istocie propozycja wyobrażenia go sobie jako zredukowanego do wymiarów przestrzenno-społecznego układu odpowiadającego rozmiarom poznania jednostek, limitowanego z jednej strony przez autopsję, z drugiej – przez zasięg ich osobistych kontaktów społecznych”. Przede wszystkim zaś, „mikropolis jest zawsze «czyjeś»” (Majer, 2015, s. 14). To właśnie te cztery kierunki, dla których punktem odniesienia była moja szkoła podstawowa, stanowiły moje pewne, bliższe i dalsze, miasto osobiste. Myślę, że słowem kluczem jest tu właśnie szkoła, bowiem to ona była tym, co te różne światy, osoby zza różnych granic, łączyło.

W szkole podstawowej różnice w posiadanych kapitałach kulturowych nie były szczególnie widoczne. W oczy rzucały się raczej różnice ekonomiczne, które przejawiały się tym, że czyjś rodzic zarabiał więcej od rodziców innych dzieci albo tym, że rodzic lub krewny pracował za granicą, dzięki czemu od czasu do czasu ktoś przynosił pożądaną przez innych zabawkę. Ważną różnicą było też to, czy ktoś posiadał swój pokój, musiał dzielić go z rodzeństwem czy też mieszkanie ogólnie było niewielkich rozmiarów, zatem o osobistej przestrzeni nie mogło być mowy. Wracając jednak do kapitału kulturowego, różnice w wynikach nauczania oczywiście były. Nikt jednak nie zaprzętał sobie głowy tym, z czego one wynikają. Było wiadomo, poprzez przekaz nauczycieli, że jedni uczniowie są *dobrzy*, inni są *źli*. Jednym chce się uczyć, innym uczyć się nie chce. W chętnym uczeniu się przodowały raczej uczennice. Jeżeli ktoś przeskadzał na lekcji, oznaczało to, że uczyć się nie chce, a być może jest z taką osobą coś nie tak. Jak z uczniem, który siedział z tyłu ławki, w poprzedniej klasie nie otrzymał promocji do następnej, a swoim mówieniem do siebie – zwracaniem uwagi, dziś myślę, że takim, do którego miał prawo – siał powszechną niechęć i zgorszenie. Poza tym problemy systemowe i klasowe nie istniały, podsycano co najwyżej niechęć do takiego ucznia poprzez głośnie komentowanie, niezgodnego z oczekiwaniami nauczyciela, zachowania. Wrażliwości, rozumienia czyjejs trudnej sytuacji – tego też nas nie uczono. Żyliśmy zgodnie w przekonaniu, że poza tym jesteśmy równi; kiedy dostajemy gorsze stopnie, to widocznie nie chciało nam się uczyć, za gorsze wyniki należy się kara od rodziców. Niektórzy z nas za dobre

stopnie otrzymywali drobną sumę pieniędzy. Poza tym zgodnie odbieraliśmy naukę posłuszeństwa, braku samodzielnego myślenia, wykonywania tego, co do nas należy – jednym wychodziło to lepiej, innym gorzej. Niektórym wcale.

Etap gimnazjum obwarowany był większymi podziałami. Byliśmy przydzielani do szkół według miejsca zamieszkania. W zależności od tego, można było trafić lepiej lub gorzej. Dzięki temu, że część pedagogicznej kadry z mojej szkoły podstawowej, rozpoczęła pracę w gimnazjum – nie rejonowym, część uczniów z mojej starej szkoły, przeszła razem do gimnazjum. I mnie ominęło uczęszczanie do placówki owianej złą sławą. Ta, w której podjęłam naukę, do prestiżowych nie należała, była raczej szkołą środka, o czym pisał Piotr Mikiiewicz w nawiązaniu do społecznego świata szkół średnich (Mikiiewicz, 2005). Do szkoły tej, ulokowanej w granicach osiedla Huby, uczęszczała młodzież o większym, niż w szkole podstawowej, zróżnicowaniu kulturowym i ekonomicznym. W dalszym jednak ciągu towarzyszyła nam narracja dobrych i złych uczniów oraz nastawienie na zbieranie dobrych stopni, bowiem to było celem edukacji. W szkole nie było mowy o tym, że pewne trudności w nauce mogą wynikać z przyczyn niezależnych od ucznia, albo o tym, że osiągnięcia niektórych z nich są efektem pracy poza szkołą. A nawet jeśli było to dostrzegane, to traktowano to z uznaniem dla ich rodziców. Pozostali otrzymywali przekaz, że nie starają się dostatecznie dobrze, nie chce im się lub że są głupi. W liceum kartkówka goniła kartkówkę, nauczyciele jakby prześcigali się w robieniu sprawdzianów i prac klasowych. W liceum nie było miejsca na marzenia, ale narracji o byciu kowalami swojego losu nikt nie obalał. Resztę można poniekąd zaczerpnąć ze wspomnianej pracy Mikiiewicza (2005).

Powyższa opowieść, to historia o niewidzialnych granicach w przestrzeni miejskiej, a także o winie, w nauczycielskiej narracji – uczniów. Z perspektywy badaczki – dorosłych, systemu i, będących jego częścią, nauczycieli. Jest to opowieść o podziałach i wierze w brak podziałów. Równoległe do szkolnej rzeczywistości toczyło się życie, pojawiali się różni ludzie, spotkania z osobami z różnym kapitałem kulturowym i społecznym. Jednak to szkoła była najważniejsza, to na jej rzecz – uczniowie przychodzili do szkoły niewyspani, to na jej rzecz spędzali swoje popołudnia i wieczory – odrabiając zadania, przygotowując się do sprawdzianów. To jej w ofierze składane było zmęczenie – w końcu ukończenie szkoły miało nas gdzieś zaprowadzić. Dokąd? Nie bardzo było wiadomo.

Dopiero na studiach licencjackich zaczęłam rozumieć własne doświadczenia szkolno-biograficzne, powracać do życia pasją, odkrywać siebie, rozumieć to, co spotkało mnie w szkole, zwłaszcza, że o żadnych równych szansach mowy być nie mogło. Zaczęłam uczyć się o zawodzie nauczyciela, o tym, w jaki sposób nauczycielskie postrzeganie ucznia, generuje

określone praktyki względem dziecka; że nasze praktyki mają konkretne konsekwencje dla zachowania uczniów w grupie i dla ich życia. Zaczęłam określać swoje myślenie o dziecku i wybrałam ścieżkę zawodową opartą o wizję dziecka jako drugiego człowieka. Wszystko to jednak miało znamiona równości, nie odkrywało jeszcze różnic między dziećmi, które wykraczają poza ich indywidualne zainteresowania i możliwości.

Obserwowana u wielu nauczycieli niechęć do dzieci, zwłaszcza o określonych doświadczeniach, porażki uczniów, nierówności w przestrzeni miejskiej, dostrzeganie ludzi żyjących na ulicy, własne klasowe doświadczenia, w tym zagubienie przy wyborze ścieżki kształcenia lub zawodowej po zakończeniu szkoły średniej... To wszystko pokierowało mnie w stronę niniejszej pracy. Także niezgoda na obarczanie uczniów winą za ich porażki, co nie oznacza, że postrzegam ich jako osoby, które są niezdolne, by przyjąć za swoją edukację i życie odpowiedzialności. Zanim jednak do tego przejdę, jako nauczycielka muszę podjąć refleksję nad tym, dlaczego uczniowie mogą doświadczać trudności z nauką. Spróbować zrozumieć, jakie konsekwencje pociągają za sobą warunki życia, w tym dla procesu uczenia się, odrabiania lekcji, nauki wiersza na pamięć, zachowania w klasie, etc. Potrzebujemy poznać kontekst życia naszych uczniów, jeśli chcemy zmieniać edukację, w tym postawić na relacje i odejść od transmisji wiedzy. Nie możemy dłużej tworzyć „szkoły na księżycu” (Korczak, 1978, s. 23), skoro życie jest tuż obok nas. Jak pisze John Berger, „sposób, w jaki postrzegamy rzeczy, zależy od naszej wiedzy bądź wiary (...). Widzimy tylko to, na co patrzymy. Patrzenie jest aktem wyboru. W wyniku tego aktu to, co widzimy, znajduje się w naszym zasięgu, co niekoniecznie oznacza – w zasięgu naszych rąk. Dotknąć czegoś – to usytuować się wobec tego” (Berger, 2008, s. 8). Jako nauczycielka zdecydowałam się spojrzeć na problematykę klas społecznych, czego efektem jest niniejsza praca. Nie wyczerpuje ona podjętego przeze mnie zagadnienia, jest jednak małą cegiełką, która być może przywróci rozważaniom nad klasami społecznymi i nierównościami strukturalnymi należne im miejsce, w tym w badaniach poświęconych małym dzieciom. Chcę zwrócić jednak uwagę, że choć przedmiotem moich badań są klasy społeczne, to jest to pojęcie szerokie, które stanowi dla mnie punkt odniesienia w pracy analitycznej. Zawężając zakres moich zainteresowań, posługuję się pojęciem klasowości. W niniejszej pracy bowiem eksploruję nauczycielską świadomość klasowości, innymi słowy to, czy nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej są świadome występowania podziałów klasowych i związanych z nimi nierówności, w tym w odniesieniu do edukacji. Mówiąc inaczej, eksploruję nauczycielską świadomość klasowości oraz prywatne teorie pedagogiczne nauczycielek wobec możliwości zmiany pozycji społecznej przez uczniów.

Niniejsza praca składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwszy z nich wprowadza w zagadnienie klas społecznych. Odwołuję się w nim do koncepcji klas społecznych w ujęciu Pierre'a Bourdieu, która pod uwagę bierze nie tylko uwarunkowania ekonomiczne, ale i kulturowe, co jest istotne, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji. Charakteryzuję najważniejsze dla tej koncepcji pojęcia, takie jak habitus, kapitał, pole oraz przemoc symboliczna. Omawiam teorię reprodukcji społeczno-kulturowej, czyli odtwarzanie struktury społecznej przez system oświatowy. W rozdziale tym prezentuję także krytykę koncepcji Bourdieu, której dokonali Bernard Lahire, Henry Giroux, Maciej Gdula z Przemysławem Sadurą. W jego ostatniej części dokonuję przeglądu myśli socjologicznej Bourdieu na polskim gruncie.

W rozdziale drugim zajmuję się problematyką klas społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu polskiego. Zadaję pytanie o to, czy klasy społeczne w ogóle istnieją, badacze bowiem w odmienny sposób do tego zagadnienia podchodzą. Pojawia się m.in. pogląd, że nastąpiła „śmierć klas”.

Koncepcję klas społecznych w Polsce lokuję w kontekście historycznym, odnoszącym się do czasów sprzed transformacji ustrojowej z 1989 roku, jak i tuż po niej. Niezwykle pomocne dla tego celu, stały się analizy Davida Osta. Po krótkim omówieniu kontekstu historycznego, przechodzę do zagadnienia klas społecznych we współczesnej Polsce. Przedstawiam kilka ujęć, według których socjologowie przedstawiają strukturę społeczną naszego kraju. Przytaczam podejście Henryka Domańskiego, Romana Dolaty, Juliusza Gardawskiego oraz niesystematyczne analizy klasowe, które publikował Tygodnik *Polityka*. Następnie omawiam podział społeczeństwa na klasy, którego dokonał Bourdieu i do którego to rozumienia odnoszę się w swojej pracy. Od ogólnego, teoretycznego przedstawienia struktury klasowej we wspomnianej koncepcji, przechodzę do omówienia jej z perspektywy Polski. Koncentruję się przy tym na klasowych stylach życia oraz na klasowych stylach edukacyjnych, które polskim czytelnikom przybliżyli Gdula i Sadura. Ostatnią część tego rozdziału stanowi problem społecznego odbioru klas społecznych, gdzie akcentuję skojarzenia, jakie wywołuje klasa niższa (klasa ludowa).

Rozdział trzeci poświęciłam nierównościom edukacyjnym. Edukacja stanowi jeden z najważniejszych elementów w życiu (młodego) człowieka. Nie tylko ze względu na selekcję i rozmieszczanie absolwentów na rynku pracy, ale tym bardziej ze względu na czas, jaki uczniowie muszą na nią poświęcić. Moje rozważania rozpoczynam od krótkiej refleksji nad ogólną kategorią równości i nierówności społecznych. Następnie przechodzę do przedstawienia polskiego systemu szkolnego jako miejsca reprodukcji nierówności edukacyjnych. Piszę w tym miejscu o (braku) dostępie do dobrej jakościowo edukacji przedszkolnej, (nie)egalitarnej

szkole podstawowej, alokacyjnym charakterze szkół średnich. Nawiązuję również do zlikwidowanych gimnazjów oraz do nowego wymiaru nierówności edukacyjnych, które wyraźnie ukazały się podczas pandemii COVID-19, kiedy to nauczanie odbywało się w trybie zdalnym.

Po omówieniu systemu szkolnego, wraz z reprodukowanymi przez niego nierównościami, przechodzę do zagadnienia awansu społecznego, inaczej określanego mobilnością społeczną. Zastanawiam się czy i pod jakimi warunkami, czy w jakich okolicznościach, jest on możliwy. Rozważania rozpoczynam od krótkiego przedstawienia, z czym zmiana społeczna może się wiązać, gdyż nie jest ona równoznaczna z radosnymi odczuciami. Następnie narrację dotyczącą mobilności społecznej podzieliłam na dwie grupy. Jedna to ujęcia mające charakter raczej deterministyczny, blokujący zmianę, wymuszający na uczniach podporządkowanie się istniejącej strukturze społecznej. Zaliczam do nich retorykę awansu w systemie merytokratycznym, oskarżanie klas nieuprzywilejowanych o brak aspiracji i jednocześnie oczekiwanie wyrzeczenia się swojej dotychczasowej tożsamości klasowej. Znalazły się tu także nauczycielskie oczekiwania wobec uczniów, samospełniające się przepowiednie kierowane względem nich.

Zauważam jednak (to druga grupa narracji), że w ramach szkolnej edukacji uczeń ma także szansę otrzymać autentyczną nadzieję na możliwość zmiany swojej trajektorii życiowej. Upatruję tego w szczęśliwych przypadkach (splotu różnych wydarzeń, spotkań z innymi ludźmi bądź sytuacjami, które mogą wywrzeć pozytywny, inspirujący lub wspierający wpływ na młodego człowieka), rezyliencji (odporności psychicznej ucznia), kapitale emocjonalnym (wspieraniu emocjonalnym nauki dziecka przez rodziców) i w uczniowskim oporze, zwłaszcza, gdy ma on wymiar emancypacyjny, jest zgodny z założeniami pedagogiki krytycznej – nie przyjmuje natomiast formy samowykluczenia.

Czwarty rozdział jest rozdziałem metodologicznym. Przedstawiam w nim koncepcję moich badań, umiejscawiam je w paradygmacie krytycznym i jakościowej orientacji badawczej. Opisuję moją rolę jako badaczki oraz omawiam zagadnienie etyki w badaniach jakościowych. Dalej prezentuję metodologię teorii ugruntowanej i brikolaż podejść interpretacyjnych jako wybraną przeze mnie strategię badawczą oraz metody gromadzenia danych, jakimi były wywiad narracyjny i wywiad niestandardyzowany, częściowo ustrukturyzowany. Przedstawiam raport z organizacji moich badań oraz tego, w jaki sposób przebiegały, zważywszy na wyjątkowe okoliczności – pandemii COVID-19, co dla badaczy mogło i stanowiło wyzwanie. Rozdział ten kończę przedstawieniem wybranych przeze mnie

strategii analizy danych oraz opisem przebiegu procesu analizowania przeze mnie zgromadzonego materiału empirycznego.

W rozdziałach piątym i szóstym prezentuję analizę i interpretację zgromadzonego przeze mnie materiału. Rozdział piąty poświęcony jest nauczycielskiej świadomości klasowości oraz wyłonieniu na podstawie przeanalizowanych danych czterech grup świadomościowych. W rozdziale szóstym przedstawiam nauczycielskie prywatne teorie pedagogiczne, które analizuję według wyłonionych przeze mnie grup.

Wreszcie w rozdziale siódmym przedstawiam wyniki moich badań w postaci teorii krótkiego zasięgu. Na podstawie zebranego, i poddanego analizie jakościowej, materiału wyodrębniłam dwa typy prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek wraz z ośmioma podtypami tych teorii, które charakteryzuje odmienne podejście do mobilności społecznej uczniów.

Rozdział 1.

Wprowadzenie do zagadnienia klas społecznych

Mówiąc o klasie społecznej, zwykle skłaniamy się ku jednemu z jej ujęć lub operujemy potoczonym rozumieniem/wyobrażeniem na ten temat. Dla niektórych tym, co różnicuje klasy, będzie zawód (choć osobom o potencjalnie prestiżowym zawodzie, może brakować kapitału ekonomicznego), dla innych kapitał ekonomiczny (choć osobom o wysokim kapitale ekonomicznym, może brakować wysokiego kapitału kulturowego), jeszcze dla kogoś wykształcenie (choć osoby z wyższym wykształceniem mogą mieć zawód niezwiązany z ich wykształceniem, niskopłatną pracę lub nie posiadać kapitału społecznego, który sugerowałoby zdobyte doświadczenie) albo posiadanie wszystkich na wysokim poziomie lub ich brak. Z tego też powodu, nie mogę rozpocząć niniejszej pracy bez omówienia założeń teoretycznych, które stanowią fundament dla mojej rozprawy i badań. A także bez sprobematyzowania zagadnienia klas społecznych, w tym na polskim gruncie. Taki wstęp jest potrzebny, aby moja praca nie spotkała się z zarzutem nieuporządkowania i braku ścisłości odnośnie do analizowanych przeze mnie treści, zwłaszcza, że „samo uznanie klasy za ważną kategorię tłumaczącą rzeczywistość nie przesądza o tym, jak należy ją rozumieć” (Gdula, Sutowski, 2017, s. 7). Praca ta przedstawiać będzie wybrane przeze mnie usystematyzowanie tego zagadnienia. Podniesie też kwestię krytycznego, czy wręcz negującego, podejścia wobec klasowej struktury społecznej, a co za tym idzie, takiego, które stanowi świetne podłoże dla neoliberalnego dyskursu edukacji i podtrzymywania nierównych szans edukacyjnych i życiowych jednostki.

1.1. Koncepcja systemu klasowego w ujęciu Pierre’a Bourdieu

W niniejszej pracy odwołuję się do analizy klasowej w ujęciu Pierre’a Bourdieu. Podkreślam, że chodzi mi o system klasowy, ponieważ (na polskim gruncie) pojawiały się badania i prace naukowe odnoszące się do koncepcji Bourdieu, pomijające ten aspekt (Dębska, 2016, s. 60–62; Gdula, Sadura, 2012a, s. 18). Sam Bourdieu odwoływał się w swojej teorii do innych wybitnych autorów podejmujących się zagadnienia klas społecznych, nie mając jednak jednego głównego fundatora dla swojej myśli. Zdaniem Eliota B. Weininger, Bourdieu „zapożyczył tyle, ile było konieczne z socjologicznego kanonu” (Weininger, 2005, s. 82; por. Kłóskowska, 2006, s. 20–21). Maciej Gdula i Przemysław Sadura, polemizują natomiast z podejściem, jakoby teoria Bourdieu miała stanowić syntezę wcześniejszych teorii struktury

społecznej. I postulują ujmowanie koncepcji jego systemu klasowego jako „odrębnego podejścia kształtującego się w opozycji do tradycyjnych perspektyw” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 26).

Dla zrozumienia teorii struktury społecznej Bourdieu ważne jest przytoczenie najistotniejszych dla pracy tego autora pojęć, takich jak habitus, kapitał i pole, by wreszcie przejść do definicji klasy społecznej, w ramach której przytoczone pojęcia nabierają charakteru relacyjnego (Bourdieu, 2008). Sam Bourdieu zaznacza, że koncepcje habitusu, kapitału i pola, mogą być definiowane, ale w obrębie systemu teoretycznego, który tworzą, nie w izolacji (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 76).

Jednym z najważniejszych pojęć w teorii struktury społecznej Bourdieu, choć zdaniem Ciaran’a Burke „nadużywanym” (Burke, 2016, s. 22), jest habitus. Bourdieu pisze o habitusie jako o „ucieleśnionej konieczności, przemienionej w dyspozycję generującą praktyki i percepcję zdolną nadać sens praktykom tak wytworzonym” (Bourdieu, 2005, s. 216). Jest to zarówno „struktura strukturująca”, jak i „struktura ustrukturowana” (Bourdieu, 2005, s. 217). Habitus „aktualizowany jest przez jednostki”, ale „uruchamia klasowe mechanizmy działania, oceniania i postrzegania” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 17). Habitus możemy rozumieć, jako normy, wartości i dyspozycje wpojone przez rodzinę, edukację czy środowisko (Burke i in., 2016, s. 1), innymi słowy jest to sposób rozumienia i odnoszenia się do otaczającego nas świata (Friedman, Laurison, 2019, s. 14).

Drugim centralnym pojęciem w teorii Bourdieu jest kapitał, który odnosi się do „pola możliwości” (Burke, 2016, s. 9). Kapitał definiuje on jako „zakumulowaną pracę (w zmaterializowanej lub ucieleśnionej formie), która w odpowiednim momencie upoważnia aktora lub grupę aktorów społecznych do odpowiedniej «energii społecznej» w postaci urzeczowionej” (Bourdieu, 2004, s. 15). Kapitał jest czymś, co powoduje, że społeczna gra nie jest prostą grą, nie jest ruletką, która daje wszystkim takie same możliwości wygranej. Kapitał, który może przynieść zysk lub odtworzyć się w tej samej lub powiększonej formie, wymaga czasu, by go zgromadzić, ma on także tendencję do tego, by być trwałym, a co za tym idzie, jest „siłą wpisaną w obiektywność rzeczy, w taki sposób, że nie wszystko jest tak samo możliwe lub niemożliwe” dla każdego (Bourdieu, 2004, s. 15). Kapitał jest pojęciem, które możemy stosować jako narzędzie opisujące pozycję w przestrzeni społecznej i porządkujące pole możliwości, z drugiej strony jest „namacalną istotą, która może zostać wymieniona na dobra i usługi” (Burke, 2016, s. 9). Kapitał może przyjąć trzy podstawowe formy: ekonomiczny, kulturowy i społeczny. Kapitał ekonomiczny może zostać wymieniony natychmiastowo i bezpośrednio na pieniądze oraz zostać zinstytucjonalizowany pod postacią prawa własności

(Bourdieu, 2004, s. 16). Ten rodzaj kapitału, Gdula i Sadura w swoich badaniach, ujęli jako własność albo wynagrodzenie za pracę, uwzględniając rodzaj wykonywanej pracy (fizycznej i umysłowej) oraz kontrolę (w) pracy (kontrolowanie innych/podleganie kontroli) (Gdula, Sadura, 2012b, s. 8).

Kapitał kulturowy w określonych okolicznościach może zostać przekształcony w kapitał ekonomiczny oraz zostać zinstytucjonalizowany pod postacią określonych kwalifikacji naukowych, tj. wykształcenia (Bourdieu, 2004, s. 16). Kompetencję kulturową (językową) określają warunki jej wdrażania i nabywania, innymi słowy „sposoby produkowania wykształconego habitusu” (Bourdieu, 2005, s. 86). Bourdieu wyróżnia dwa sposoby nabywania kultury. Pierwszy to „pełne terminowanie”, czyli wczesne i nieodczuwalne, które rozpoczyna się wraz z socjalizacją pierwotną i jest kontynuowane w ramach edukacji szkolnej. Drugi, „terminowanie późne”, ma miejsce w ramach socjalizacji wtórnej i nauki szkolnej, jest metodyczne i „przyspieszone” (Bourdieu, 2005, s. 86–87). Pierwszy sposób nabywania kompetencji kulturowych, niesie ze sobą swego rodzaju pewność siebie i poczucie „dobra rodzinnego”, bycia „prawomocnymi spadkobiercami”, poczucie naturalności i zażyłego stosunku z kulturą. Jest to kompetencja „znawcy” (Bourdieu, 2005, s. 87–89), „ideologia naturalnego gustu”, która odgradza się od tego, co „szkolne i książkowe”, jednocześnie zakładając, że „prawdziwa kultura jest naturą” (Bourdieu, 2005, s. 89). Takie podejście jest diametralnie odmienne od niepewności i trudności w zdobywaniu kompetencji kulturowych w ramach kapitału nabywanego podczas terminowania późnego (Mikiewicz, 2014, s. 100). Osoby skazane na nabywanie kultury w ten sposób, muszą dodatkowo podjąć wysiłek w celu późniejszej dekulturacji, „podnoszenia się i poprawiania, niezbędnej do prostowania błędnych skutków nauk niewłaściwych” (Bourdieu, 2005, s. 94). Osoby o niskiej klasie pochodzenia nie otrzymują w ramach odziedziczonego kapitału „zaliczki”, która umożliwiłaby im nabywanie kultury prawomocnej w sposób niedostrzegalny i nieświadomy (Bourdieu, 2005, s. 94).

Kapitał kulturowy u Bourdieu przyjmuje trzy formy: wcieloną, zobjektywizowaną i zinstytucjonalizowaną (Bourdieu, 2004, s. 17). Forma wcielona kapitału kulturowego wiąże się ze sposobem jego nabywania, kultywacją kultury (Mikiewicz, 2014, s. 99–100), czasem, kiedy transmitowanie i akumulacja kulturowego kapitału ucieleśnionego się rozpoczyna (Bourdieu, 2004, s. 19). Ten rodzaj kapitału to przede wszystkim „długotrwałe dyspozycje ciała i umysłu” (Bourdieu, 2004, s. 17), czego przykładem może być sposób korzystania z języka, pewny, swobodny, naturalny, kodem rozwiniętym czy wręcz przeciwnie. Różnice w nabywaniu kompetencji językowej w ramach odmiennych form terminowania tworzą dystans „nie do nadrobienia” pomiędzy osobami o różnej klasie pochodzenia (Mikiewicz, 2014, s. 100–101).

Zobiektywizowany kapitał kulturowy to jego forma materialna w postaci na przykład, książek, słowników, instrumentów, obrazów, miejsca do nauki, ale nie tylko. Jest to również, a może przede wszystkim, umiejętność korzystania z tych materialnych artefaktów (Mikiewicz, 2014, s. 101). Ostatnia forma kapitału kulturowego, zinstytucjonalizowana, ujawnia się pod postacią akademickich kwalifikacji, jest ustanawiany przez instytucje, przez co ma najbardziej autonomiczny charakter spośród innych jego form (Mikiewicz, 2014, s. 101).

Kapitał społeczny natomiast składa się ze społecznych koneksji, a w odpowiednich warunkach może zostać wymieniony na kapitał ekonomiczny oraz ucieleśnić pod postacią awansu społecznego (Bourdieu, 2004, s. 16). Jak pisze Mikiewicz, „kapitał społeczny działa na zasadzie dziedzicznego spadku w postaci koneksji i znajomości w różnego rodzaju kręgach, osiągniętych *de facto*, dzięki innym, wymienionym wcześniej rodzajom kapitału” (Mikiewicz, 2014, s. 102).

Oprócz trzech przytoczonych wyżej, Bourdieu wyróżnia jeszcze czwartą formę kapitału, mianowicie kapitał symboliczny, który jest formą przyjmowaną przez każdy z kapitałów. Służy on głównie „jako ukryty sposób demonstrowania dystynkcji i jest bardzo silnie powiązany z pojęciem prestiżu” (Mikiewicz, 2014, s. 103), formę tę przybierają pozostałe kapitały, „gdy są postrzegane i uznawane jako prawomocne” (Bourdieu, 2008, s. 38). Jednostki są w pierwszej kolejności rozmieszczone „w ogólnej przestrzeni społecznej (...) według całkowitej wielkości posiadanego kapitału”, po drugie, „według składu ich kapitału, to jest według względnej wagi różnych form kapitału (...) w kapitale całkowitym”, po trzecie, „według ewolucji wielkości i składu ich kapitału w czasie, to jest według trajektorii w przestrzeni społecznej” (Bourdieu, 2008, s. 38). Kapitał lub określony rodzaj kapitału zyskuje na efektywności w zależności od pola, w którym dany kapitał może zostać wykorzystany (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 79).

Pole, kolejne ważne pojęcie w teorii Bourdieu, „może być zdefiniowane jako sieć albo konfiguracja obiektywnych relacji między pozycjami” (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 78). Pozycje te są zdefiniowane natomiast przez „posiadanie specyficznych typów i kombinacji *kapitałów*, zabezpieczających przed błędnym rozpoznaniem (*misrecognition*) (...) w relacji do konkretnej dziedziny działalności” (Atkinson, 2020, s. 3), bowiem każde z pól (np. artystyczne, religijne, gospodarcze, szkolne) rządzi się własnymi prawami, specyficzną logiką działania i przymusu, walką o różne korzyści (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 78). Natomiast znaczenie kapitału (różne jego rodzaje) zmienia się w zależności od pola. „Kapitał czy rodzaj kapitału to coś, co jest efektywne w danym polu zarazem jako broń i jako stawka w walce, coś, co pozwala jego posiadaczowi sprawować władzę, wywierać wpływ” (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 79).

Po powyższym krótkim wstępie, chciałabym przejść do połączenia tego, co zostało rozdzielone (Bourdieu, 2005, s. 132). Podstawę dla teorii socjologicznej Bourdieu stanowi formuła „[(habitus) (kapitał)] + pole = praktyka” (Bourdieu, 2005, s. 132). Bourdieu używał tych pojęć w celu ukazania „relacyjności systemu klasowego” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 17). Zadaniem nauki jest stworzenie takiej „przestrzeni społecznej, która pozwoli nam wyjaśnić i przewidzieć największą możliwą liczbę obserwowanych różnic między jednostkami” czy inaczej to ujmując „określić główne zasady różnicowania, konieczne lub wystarczające, by wyjaśnić lub przewidzieć całość cech obserwowanych w danym zbiorze jednostek” (Bourdieu, 2008, s. 38). Bowiem, jak pisze autor, „świat społeczny można pojmować jako wielowymiarową przestrzeń, którą da się skonstruować empirycznie poprzez wykrycie głównych czynników różnicowania, wyjaśniających różnice obserwowane w danym społecznym uniwersum, lub, innymi słowy, poprzez odkrycie władzy czy form kapitału, które są lub mogą być skuteczne (...) w obowiązującej w danym uniwersum walce o przywłaszczenie pewnych rzadkich dóbr” (Bourdieu, 2008, s. 38). Zatem struktura tej przestrzeni (pola) „jest określona przez dystrybucję różnych form kapitału (...) zdolnych do przynoszenia swemu posiadaczowi siły, władzy, a w rezultacie zysku” (Bourdieu, 2008, s. 38). Jednocześnie, aktorzy życia społecznego są ulokowani w polu, według podobnych warunków życia, które wytwarzają podobne praktyki i sposoby klasyfikacji oraz postrzegania (Bourdieu, 2005, s. 132). Chodzi tutaj o klasowe style życia, „społeczny świat przedstawiony”, wytwory habitusu (Bourdieu, 2005, s. 216–218), które uwidaczniają się w relacjach jednego stylu życia wobec innych, klasowo określonych stylów. „Stylu nie można rozumieć, separując go od innych i biorąc w nawias relacje podrzędności i nadrzędności między nimi” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 17). Przy czym należy pamiętać, że tylko styl życia klasy wyższej ma status kultury prawomocnej, a pozostałe klasowe style życia są klasyfikowane na zasadzie braku względem klasy wyższej (Gdula, Sadura, 2012a, s. 28).

Bourdieu wykorzystuje także Goffmanowskie „wycucie swojego miejsca” (Bourdieu, 2008, s. 39) dla zobrazowania relacyjności pozycji w strukturze społecznej. Poprzez zajmowanie i wyczuwanie swojego miejsca również uwidaczniają się relacje podrzędności i nadrzędności. Tym samym jedni będą na „swoim miejscu” pozostawać, a drudzy „trzymać dystans”, w tym dystans namacalny, związany z oddaleniem w przestrzeni (współcześnie możemy to porównać na przykład do grodzonych osiedli czy dzielnic, o których panuje przekonanie, że „lepiej się tam nie zapuszczać” lub też subtelniejsze formy niewidzialnych

granic w przestrzeni miejskiej, które zaobserwowałam⁴). Jak zauważył Bourdieu, „wycucie swojego miejsca jest jednocześnie wycuciem miejsca innych” (Bourdieu, 2008, s. 39).

Pisząc o klasie społecznej, zdaniem Andrzeja Niesporaka, Bourdieu zajmuje „pozycję pośrednią w sporze realizmu z konceptualizmem” (Niesporek, 2011, s. 19). Bourdieu wyróżnia klasę obiektywną, klasę skonstruowaną, klasę, która jest konstruktem naukowym. Określa ją także mianem „klasy na papierze”. Należy ją traktować jedynie jako „pewną prawdopodobną klasę rzeczywistą” (Bourdieu, 2008, s. 40). Druga kategoria odnosi się do subiektywnego poczucia istnienia klasy, którą można określić mianem „rzeczywistej”, która jest „grupą złożoną z jednostek zjednoczonych świadomością i wiedzą na temat wspólnoty swych warunków życiowych oraz gotowych do mobilizacji na rzecz wspólnych interesów” (Bourdieu, 2008, s. 40). Bourdieu odrzuca stanowisko teorii marksistowskiej, iż możliwe jest przejście „od prawdopodobieństwa do rzeczywistości, od klasy teoretycznej do klasy praktycznej” (Bourdieu, 2008, s. 40). Na przeszkodzie stoją inne reguły związane z podziałami, m.in. etniczne, rasowe, narodowe, zawodowe, lokalne, wspólnotowe (Bourdieu, 2008, s. 40). Bourdieu odwołuje się do pojęcia klasy obiektywnej jako zbioru „aktorów ulokowanych w jednorodnych warunkach egzystencji, narzucających jednorodne uwarunkowania i produkujących jednorodne systemy dyspozycji, zdolne wytwarzać podobne praktyki”. Aktorzy ci są wyposażeni „w zespół wspólnych cech będących właściwościami zobiektywizowanymi, niekiedy zagwarantowanymi prawnie (...), a niekiedy ucieleśnionymi, jak habitusy klasowe (...)” (Bourdieu, 2005, s. 132). Weininger, przybliżając koncepcję Bourdieu, pisze, że „aktorzy społeczni [...] są rozmieszczani (*are distributed*) poprzez obiektywną strukturę pozycji, które warunkują prawdopodobieństwo, że określona grupa jednostek będzie podzielać taki sam styl życia, zbiorową nazwę lub członkostwo w organizacji” (Weininger, 2005, s. 116). Warto jednak nadmienić, iż Bourdieu zauważa, że „różni aktorzy nie mają faktycznie równych szans na przyjęcie różnych form zbiorowego istnienia” (Bourdieu, 2008, s. 46).

Odpowiadając na pytanie o to, „czy klasy istnieją czy nie?”, Bourdieu podsumowuje, że jest to zagadnienie budzące wiele kontrowersji i powodujące podziały na arenie politycznej, „istnieją wszelkie powody, by podejrzewać, że jakiegokolwiek odpowiedzi się udziela, opiera się

⁴ Przykład centrum handlowego Meadowhall w Sheffield – podzielonego niewidzialnymi granicami na trzy części. Pierwsza z nich, skupiała ekskluzywne sklepy i kilka drogich lokali gastronomicznych. Również popularna kawiarnia sieciowa była urządzona w innym stylu, niż drugi lokal tej samej sieci, znajdujący się na przeciwnym końcu centrum. Posiadała też część lokalową – nie tylko wyspowa na środku korytarza. Ta część centrum handlowego nie należała raczej do popularnych, jeśli popularność mierzyć liczbą klientów czy choćby przechodniów. Środkowa część była mieszaniną lokali gastronomicznych, sklepów z popularną odzieżą markową, w tym sportową, drogeriami i sklepami z zabawkami. Ta część lokalu należała raczej do bardzo popularnych. W ostatniej części, granicznej, znajdowały się sklepy z tanimi artykułami domowymi, obuwem, jak również zakłady bukmacherskie.

ona na wyborach politycznych” (Bourdieu, 2008, s. 37). Natomiast, to którą wizję świata uczyni się „powszechnie znaną i uznaną” zależy od kapitału symbolicznego zgromadzonego przez tych, którzy dążą do narzucenia swojego wyobrażenia oraz od stopnia, w jakim „same te wyobrażenia mają uzasadnienie w rzeczywistości” (Bourdieu, 2008, s. 46).

1.2. Odtwarzanie struktury społecznej przez system oświatowy⁵

W niniejszym podrozdziale chciałabym skupić się na przybliżeniu teorii reprodukcji społeczno-kulturowej Bourdieu, która odnosi się do odtwarzania struktury społecznej poprzez szkolną edukację. Pojawia się tu kolejne ważne pojęcie teorii socjologicznej tego badacza, mianowicie – przemoc symboliczna. Jak pisze Antonina Kłoskowska, „istota przemocy symbolicznej polega na tym, że (...) symbolicznymi środkami legitymizuje ona, wzmacnia i utrwala przemoc realną, a zatem dodaje do niej swoiste, czysto symboliczne zniewolenie w sferze wartości” (Kłoskowska, 2006, s. 23). Bourdieu zajmuje się przy tym głównie dwoma aspektami przemocy symbolicznej: „wpajaniem kolejnym generacjom określonych wartości – kształtowaniem ich habitusu – oraz mechanizmami i szansami awansu szkolnego” (Kłoskowska, 2006, s. 23). Drugi jej aspekt jest głównym przedmiotem rozważań Bourdieu i Passerona w publikacji *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, jak również odnoszącym się do niniejszej pracy, której problem badawczy podnosi, między innymi kwestię możliwości przełamania mechanizmów reprodukcji trajektorie edukacyjne i życiowe uczniów. Dotyczy ona zatem tego, co Bourdieu określa jako „system związków między systemem kształcenia i strukturą stosunków klasowych” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 66).

Zdaniem Bourdieu, „każde działanie pedagogiczne stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 75). Działanie pedagogiczne nie odnosi się tu jednak wyłącznie do nauki szkolnej. Choć temu Bourdieu poświęca szczególne miejsce w swojej pracy, mowa jest tu ogólnie o działaniach pedagogicznych, instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, jak wychowanie rodzinne (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 75–78). Przemoc symboliczna opiera się na autorytecie pedagogicznym i dokonuje poprzez pedagogiczne komunikowanie. Aby proces ten mógł zaistnieć nie może on być jawny. Autorytet pedagogiczny może narzucać kulturę, uznaną za prawomocną, tylko dlatego, że ma charakter ukryty, uznany za „naturalny” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 84–86); jednostki nie poddają refleksji swojego położenia w

⁵ Śródtytuł zaczerpnięty ze wstępu Kłoskowskiej do *Reprodukcji. Elementy teorii systemu nauczania* Pierre’a Bourdieu i Jean’a-Claude’a Passerona (Kłoskowska, 2006, s. 19).

strukturze społecznej, stąd też możliwe jest narzucanie działania pedagogicznego (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 87). Kolejnym aspektem, który umożliwia narzucanie kultury prawomocnej, określaną przez Bourdieu jako tę, którą „jakaś grupa lub klasa narzuca jako godną odtworzenia – zarówno z racji jej istnienia, jak i z racji scedowania na instancję autorytetu niezbędnego do jej odtworzenia” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 108), jest praca pedagogiczna. Praca pedagogiczna musi być na tyle długa, aż uda się wykształcić habitus – uwewnętrznienie wartości, zasad, sposobów postrzegania charakterystycznych dla kultury prawomocnej, które będzie możliwe także po ustaniu oddziaływania pedagogicznego, rodzinnego czy (wczesno)szkolnego (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 108). Chodzi zatem o „trwałość, przekładalność i wyczerpywalność habitusu” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 111). Istotne jest w tym przypadku, że wdrażanie kultury prawomocnej nie zawsze się udaje. Osoby o niskiej klasie pochodzenia uczą się przy tym, że ich własna kultura, kapitał kulturowy, nie mają charakteru prawomocnego (w przestrzeni szkolnej), nie ma miejsca na ich doświadczenia i sposób bycia. Jednocześnie osoby te, nie tylko doświadczają wykluczenia własnej kultury, uczą się także akceptacji dla hierarchii społecznej i swojego w niej miejsca. Z jednej strony, przyjmują, że doświadczane „porażki” są zasłużone, z drugiej, stawiając opór opresyjnemu systemowi, mogą dokonywać samowykluczenia (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 119–120).

W tym miejscu chciałabym przejść do systemu nauczania. Bourdieu poddaje analizie działanie pedagogiczne realizowane przez instytucję edukacyjną. Rozważa, jakie warunki musi ona spełnić, aby jednocześnie dokonywać reprodukcji kulturowej, odtwarzać arbitralność kulturową, której szkoła jest wytwórcą oraz odtwarzać strukturę klasową poprzez odtwarzanie kultury (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 135). Aby móc odtwarzać określony kapitał kulturowy (kompetencję kulturową/językową), niezbędne są do tego środki kontroli, a także osoby, które będą w stanie je egzekwować. Środkami kontroli są podręczniki, poradniki metodyczne, programy nauczania, podstawa programowa, zeszyty ćwiczeń, konspekty, etc. Zdaniem Bourdieu przytoczone środki pedagogiczne, służą nie tylko wdrażaniu wiedzy, ale jej określonego rodzaju, tj. wiedzy ujednocionej, treści szkolnych, które mogą przyjąć postać kanoniczną, zunifikowaną, jednocześnie łatwą do sprawdzenia (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 139). Ostatecznym efektem i możliwością kontroli efektów wdrażania kultury są dyplomy – matury, następnie uczelni wyższych oraz konwersja kapitału kulturowego w kapitał ekonomiczny (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 137). Oczywiście jest to możliwe dla wybranych, w terminologii Bourdieu – dla „dziejców” (*les heritiers*) – osób wyposażonych w rodzinach w „kapitał kulturowy, sprzyjającą motywację i ufność we własny sukces, oznaczający normalną drogę życiową” (Kłoskowska, 2006, s. 25). Ci, którzy zajmują niskie miejsce w drabinie

społecznej i jednocześnie udało im się przełamać obiektywne ograniczenia, są postrzegani w kategoriach „cudu” (*les miracles*) – w ich życiu dokonuje się transformacja, jednak, w ramach formalnego kształcenia, poddawani są ostrej selekcji (Kłoskowska, 2006, s. 25).

Agata Zysiak (2016) w swojej pracy zatytułowanej *Punkty za pochodzenie. Powojenna modernizacja i uniwersytet w robotniczym mieście*, mechanizm reprodukcji społeczno-kulturowej przeanalizowała w kontekście klasy ludowej. Posiłkując się pracą Richarda Harkera, wyróżnia cztery poziomy selekcji. Pierwszy z nich ma miejsce przed rozpoczęciem szkolnej edukacji i dotyczy „horyzontu oczekiwań”. W tym miejscu zwraca uwagę, że ani dzieci, ani ich rodzice nie są nastawieni na sukces edukacyjny. Szkoła, pod pozorem neutralności i demokratyzacji, „transmituje kulturowe dziedzictwo klas wyższych jako powszechne i ogólnodostępne”, które jest dostępne nielicznym/wybranym. Zakładanie, że treści i wartości te są uniwersalne, pogłębia nierówności, ponieważ dzieci z klas ludowych czują opór przed szkołą, a szkolne porażki interpretują jako własne niedostatki. Takie uniwersalistyczne podejście powoduje, że „ludzie czynią ze zobiektywizowanych możliwości subiektywne granice oczekiwań” (Zysiak, 2016, s. 263). W drugim etapie, proces reprodukcji wzmacnia tendencja do „podejmowania złych wyborów przez przedstawicieli klas ludowych”. Wynikają one, z jednej strony z niewiedzy, z drugiej, z potrzeby bezpieczeństwa. I często tylko splot okoliczności sprawia, że czyjaś edukacyjna trajektoria uległa zmianie. Trzeci poziom to „zamknięte koło wzajemnego uznania instytucji i osób odnoszących sukces edukacyjny”, a ten łatwiej osiągnąć osobom o wysokim kapitale kulturowym nabytym w ramach pełnego terminowania. Czwarty poziom to z kolei deprecjonowanie akademickości, w której uniwersytety odrzucają szkolny (nabyty w ramach późnego terminowania) kapitał kulturowy studentów, a wspierają „nieszkolne zachowania”. W ostatnim etapie reprodukcji, przekłada się to na nierówny dostęp do kapitału ekonomicznego i wykonywanie określonych prac przez osoby z klasy ludowej, jako te, które są mniej zdolne (Zysiak, 2016, s. 263–265).

Jednocześnie możliwość wprowadzania określonych treści i zadań jest związana z autorytetem szkolnym, osobą nauczyciela. Wydaje się, że nauczyciel jest osobą autonomiczną, niezależną od tego, co społeczne, od uwikłania w konflikt klasowy i narzucania kultury prawomocnej poprzez instytucję szkoły (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 148). Tymczasem szkoła służy, „pod pozorem neutralności, grupom, lub klasom, których arbitralność kulturową odtwarza” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 150). Jej działanie może się autoreprodukować dzięki tzw. „specjalistom”, narzucającym prawomocną kulturę, ale też będącym nieświadomymi działania przemocy symbolicznej. Taka nieświadomość działania mechanizmów reprodukcji kultury prawomocną ma się w szkole (czy szerzej w placówkach

edukacyjnych dla małych dzieci) nazbyt dobrze. Małgorzata Falkiewicz-Szult (2007), pisze o przemocy symbolicznej w przedszkolu. Paulo Freire i Dorota Klus-Stańska zwracają uwagę na to, że wiedza w szkole jest najczęściej transmitowana z osoby nauczyciela na ucznia. Freire pisał o edukacji bankowej (Zielińska-Kostyło, 2011), Klus-Stańska (2009) m.in. o dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym, podejścia te stale są obecne w polskich placówkach. Natomiast Agnieszka Olczak (2011) poruszyła kwestię zniewolenia mentalnego nauczycieli, podczas gdy Agnieszka Nowak-Łojewska (2011) pokazała, jak niechętnie nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej podejmują tematy społeczne na zajęciach. Przykłady publikacji opisujących to, co toczy polską szkołę można by mnożyć. Chciałam tylko zwrócić uwagę na wybrane przykłady tego, jak trudno, w warunkach polskiej oświaty, o identyfikację tego, czemu ona służy i czyich interesów strzegą nauczyciele. W tak przebiegającej edukacji, nie ma miejsca na edukację krytyczną, stawianie pytań, pytanie o cel i sens pracy nauczyciela, negocjacje, podważanie arbitralności kulturowej wdrażanej na lekcjach. Można natomiast liczyć na bogactwo środków kontroli, oceniania, dyscyplinowania, prowadzenia rywalizacji i ujarzmiania uczniów. Mentalne zniewolenie jest tak silne, nie tylko na poziomie nauczycieli, ale również na poziomie uczniów i ich rodziców, że ci drudzy sami domagają się pracy według utartych schematów postępowania i różnicowania uczniów. Domagają się tego również najmłodszy uczniowie.

Jednak nauczanie w duchu behawioryzmu, nie jest jedynym możliwym podejściem do edukacji, które narzuca kulturę prawomocną. Bourdieu mówi także o tzw. „łagodnym sposobie” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 91). Może on być „jedynym skutecznym środkiem sprawowania przemocy symbolicznej przy pewnym układzie sił i skłonności do większej lub mniejszej tolerancji wobec bezpośrednich i ostrych przejawów arbitralności” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 91). U Klus-Stańskiej „łagodna przemoc” będzie wiązała się z dyskursem humanistyczno-adaptacyjnym (Klus-Stańska, 2009), u Astrid Męczkowskiej-Christiansen (2011) z dyskursem „wdzięcznego stworzonka”. Zdaniem Bourdieu, moim również, ta forma przemocy symbolicznej jest nawet trudniejsza do zidentyfikowania, a tym bardziej do przeciwstawienia się jej. W ramach tego podejścia tworzy się miłą atmosferę, używa (maskujących) zdrobnień, posługuje się językiem sugerującym „uczuciową więź”, „związek psychologiczny” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 91–92). Dla obu dyskursów podejść do edukacji, wspólne jest podporządkowywanie przez osobę dorosłą osoby dziecka, narzucanie własnej wizji świata i postrzeganie dziecka/ucznia jako tego, kto dopiero się stanie prawdziwym, pełnym człowiekiem – gdy osiągnie dorosłość (Duda, 2016, s. 86).

Falkiewicz-Szult pisze o dwóch rodzajach przemocy symbolicznej: prorozwojowej i nierozwojowej (Falkiewicz-Szult, 2007, s. 43). Autorka zaznacza, że nabywanie określonego habitusu, przyswajanie norm, wartości, postaw, wzorców nie może odbywać się bez przemocy symbolicznej. Przyswajanie ich ma miejsce w toku socjalizacji pierwotnej, jest „konsekwencją «wrastania» w określone społeczeństwo” (Niżnik, 1985, za: Falkiewicz-Szult, 2007, s. 38). Zaś „właściwie wykorzystywana funkcja przemocy symbolicznej, stanowi warunek konieczny dla wprowadzania jednostki w kulturę” (Falkiewicz-Szult, 2007, s. 42). Autorka postrzega przemoc symboliczną, zwłaszcza we wczesnym etapie życia dziecka, jako coś, co ma na celu pomóc mu odnaleźć się w rzeczywistości, dostosować do obowiązujących norm. Przyjmując jej dwa rodzaje, Falkiewicz-Szult wskazuje, że pojęcie to nie musi mieć jednoznacznie pejoratywnych konotacji, może wspomagać rozwój dziecka. Jednak przemoc symboliczna nierozwojowa wiąże się z naciskiem, narzucaniem znaczeń, opresją. Mowa o niej, gdy świat prezentowany dziecku, ma charakter jednowymiarowy, nie ma w nim miejsca na różnice, negocjacje, na wybór; ogranicza poczucie sprawstwa (Falkiewicz-Szult, 2007, s. 42–43). W placówkach edukacyjnych dla małych dzieci taka forma przemocy wiązać się będzie z komunikacją werbalną, niewerbalną czy aktami ewaluacyjnymi. Z przytaczanych przez autorkę przykładów wybieram tylko te, które moim zdaniem wiążą się zwłaszcza z odtwarzaniem struktury społecznej, czyli wykraczają poza ogólne postrzeganie dziecka jako niepełnego stanu, ujmowanego w kategoriach podwójnych standardów – wobec dorosłych i dzieci. Takie podejście oczywiście tym bardziej uderza w dzieci o niskiej klasie pochodzenia, nie chciałabym jednak rozmyć zagadnienia przemocy symbolicznej w perspektywie teorii reprodukcji społeczno-kulturowej.

Przykładem aktu werbalnego będzie odwoływanie się do formy wypowiedzi dziecka, czyli tak zwanego „powiedz całym zdaniem”, wymuszanie posługiwania się kodem rozwiniętym przez dziecko (Falkiewicz-Szult, 2007, s. 68–70; por. Szkuclarek, 2008), odbierania mu możliwości zadawania pytań, wypowiedzania własnych treści i znaczeń (Falkiewicz-Szult, 2007, s. 94–95). Akty werbalne nie odnoszą się jednak wyłącznie do komunikacji z dzieckiem. Mają one duże znaczenie w komunikacji z rodzicem. Falkiewicz-Szult zauważa, że nauczyciel jest „dysponentem kultury dominującej/wyższej i jest w posiadaniu władzy”. Posługiwanie się wyuczonym na studiach językiem daje mu pewien autorytet wśród uczestników procesu edukacyjnego, co nierzadko oznacza, że nie bierze on pod uwagę kapitału lingwistycznego rodziców uczniów, zwłaszcza tych o niskiej klasie pochodzenia, co może prowadzić do barier komunikacyjnych między nimi (Falkiewicz-Szult, 2007, s. 71–72).

Przykładem aktu niewerbalnego będzie natomiast sytuacja, nie tylko ogólnego uciszania dzieci, odbierania im głosu, emocjonalnego nastawienia wobec wybranych grup uczniów (pozytywnego lub negatywnego; wyrażanie tego za pomocą mowy ciała i barwy głosu), ale też sytuacje zgłaszania się do odpowiedzi. W takich sytuacjach często nie ma miejsca dla ekscytacji, innymi słowy, swobodnej ekspresji. Jednocześnie spośród dzieci, które zgłaszają się do odpowiedzi, wybierane są określone osoby – naglący czas zajęć, które należy przeprowadzić zgodnie z narzuconym programem nie daje przestrzeni do wysłuchania wszystkich – „najczęściej odpowiedzi udzielały dzieci posiadające wysoki poziom rozwoju intelektualnego. Zgłaszały się niemal przez całe zajęcia. Rzadko byli pytani wychowankowie o niższych zdolnościach edukacyjnych. Oni również, niecierpliwąc się, z różnym skutkiem czekali na swoją kolej. Były takie dzieci, które nie miały możliwości zabrania głosu mimo wykazywanego zainteresowania” (Falkiewicz-Szult, 2007, s. 94–95).

Jeszcze jednym przykładem przemocy symbolicznej w placówkach dla małych dzieci jest ocenianie, w tym stygmatyzowanie i etykietowanie dziecka ze względu na jego pochodzenie społeczne. Badania Falkiewicz-Szult mówią aż o 39,9% nauczycieli, którzy „w ocenianiu zachowań dziecka czy jego wytworów kierują się własnymi odczuciami i intuicją, a nawet uprzedzeniami do wychowanków (np. wywołanymi ich pochodzeniem społecznym). W tym przypadku – jak dowiodły badania – w procesie ewaluacji nauczycielki biorą pod uwagę wysoki status społeczny rodziny wychowanka lub subiektywne odczucia. Potwierdzają to opinie badanych o efektywniejszej i łatwiejszej pracy edukacyjnej z dziećmi pochodzącymi z rodzin inteligenckich” (Falkiewicz-Szult, 2007, s. 102). Nauczycielki odrzucają „wartości kulturowe domu rodzinnego” części swoich podopiecznych, oczekują od nich postępowania zgodnego z przynależnością klasową nauczycieli, treści zajęć i zadań są najczęściej dostosowane do poziomu jednej grupy społecznej, jaką jest klasa dominująca – o wysokim kapitale kulturowym. Sam nauczyciel jawi się natomiast jako „osoba arbitralnie narzucająca kulturę wyższych grup społecznych, pomijając kulturę grup o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. W tej sytuacji trudno mówić o lepszym rozumieniu oczekiwań dzieci, ich zachowań i właściwym kreowaniu ich indywidualną linią rozwoju” (Falkiewicz-Szult, 2007, s. 103). Ocenianie, etykietowanie i stygmatyzowanie wywołuje pewne oczekiwania nauczyciela względem ucznia, a te z kolei potrafią zamienić się w samospełniającą się przepowiednię, która, zwłaszcza dla uczniów o niskiej klasie pochodzenia, może mieć destrukcyjne konsekwencje. Nauczycielskie oczekiwania wobec uczniów przybliżył Stanisław Trusz (2010) oraz Roland Meighan (1993), o czym szerzej piszę w rozdziale drugim niniejszej pracy.

Prorozwojową i nierozwojową funkcję przemocy symbolicznej w placówkach edukacyjnych można natomiast przełożyć na dialektyczne rozumienie szkoły, o którym pisze m.in. Peter McLaren, mówiąc, że „szkoła służy zarówno dominacji, jak i wyzwoleniu” (McLaren, 2015, s. 236). Wyzwolenie jest jednak możliwe wówczas, gdy nauczyciele stworzą uczniom ku temu warunki (o oporze samych uczniów piszę w rozdziale trzecim). Sam McLaren przyznaje, że gdy pracował w szkole, nie kwestionował wartości kultury dominującej, krytycznej postawy nie uczył także swoich uczniów (McLaren, 2015, s. 250). Przykładem ukrywania relacji władzy i uprzywilejowanej pozycji tylko wybranych grup społecznych jest narracja o byciu panem/panią swojego losu i konieczności wzięcia odpowiedzialności za swoje życiowe osiągnięcia. Jeśli się one nie powiodą, winą można obarczyć jedynie jednostkę, która starała się niezbyt wystarczająco, by osiągnąć założone cele (McLaren, 2015, s. 250).

McLaren pisze o asymetrycznych relacjach władzy w obrębie systemu edukacyjnego, który uprzywilejowuje jedne grupy społeczne względem innych. Mamy wówczas do czynienia z ideologią dominacji, która objawia się poprzez: legitymizację, pozorowanie, fragmentaryzację i reifikację.

Z legitymizacją mamy do czynienia wówczas, gdy: „system dominacji jest podtrzymywany, gdyż przedstawia siebie jako sprawiedliwy, z natury słuszny i godzien szacunku”. Ukrywa się w ten sposób fakt istnienia ukrytego programu, który służy osobom z klas uprzywilejowanych.

Pozorowanie jest skutkiem „ukrywania, maskowania, negowania bądź zaciemniania relacji dominacji”. Dokonując selekcji uczniów na różnych etapach edukacyjnych, nie chodzi o odpowiedź na potrzeby uczniów, ale o ich alokację w strukturze społecznej zgodnie z ich pochodzeniem klasowym.

Fragmentaryzacja pojawia się natomiast, gdy dochodzi do wytwarzania i podtrzymywania podziałów między grupami społecznymi oraz w ich obrębie. McLaren podał przykład niechęci wobec uczniów pochodzenia imigranckiego w odpowiedzi na obwinianie obniżania się poziomu edukacyjnego przez „równanie do poziomu” uczniów o niskiej klasie pochodzenia z grup mniejszościowych przez inne grupy podporządkowane.

Reifikacja zachodzi wówczas, gdy „przejściowy historyczny stan rzeczy jest przedstawiany jako stan permanentny, naturalny i zdroworozsądkowy, słowem – ponadczasowy” (McLaren, 2015, s. 253–254). Można to odnieść do kanonu lektur, który nieobcy jest polskiej oświacie, gdzie wśród pozycji książkowych w dalszym ciągu można przeczytać o *Anaruku* czy *Stasiu i Nel*. Istotne jest jednak, że w ramach kanonu wykluczone zostają doświadczenia nie tylko osób żyjących w sposób „niestandardowy” (jak rodziny o

różnym sposobie życia), ale i tych o niskiej klasie pochodzenia lub o odmiennym kolorze skóry. W książkach dla pierwszego etapu edukacyjnego pomijane są treści społeczne, ludzka różnorodność – zastępowana jest fauną i florą, odmienne sposoby życia pojawiają się na zasadzie czegoś egzotycznego lub mówiąc wprost – kłamliwego. Na stronach dla nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej w Internecie można zapoznać się z pracami plastycznymi ilustrującymi treść lektury, które dzieci wykonały pod okiem dumnej z siebie osoby dorosłej. Przykładem niech będą uśmiechnięci „Eskimosi” wykonani z papierowych talerzyków, którym towarzyszą zachwyty innych członkiń rzeczonych grup. McLaren pisze, że „położenie nacisku na wybitne dzieła ma często na celu odwrócenie uwagi uczniów od ich osobistych doświadczeń i politycznego charakteru życia codziennego. Kanon wielkich lektur to także sposób na wpajanie określonych wartości i sposobów postępowania, a więc na utrwalanie istniejącej hierarchii społecznej” (McLaren, 2015, s. 254). Gdyby jednak nauczyciel chciał przyjąć perspektywę krytyczną w swojej pracy, klasa szkolna musi stać się miejscem, w którym możliwe są dociekania, krytyka i konstruowanie, „budowanie wyobraźni społecznej przemawiającej językiem nadziei” (McLaren, 2015, s. 272). Wiedza, którą zdobywają uczniowie powinna czerpać z doświadczanej przez nich kultury. Stawać się będzie krytyczną, gdy podlegać będzie problematyzacji. Transformującą natomiast, jeśli zdobytą wiedzę uczniowie będą wykorzystywać na rzecz uppełnomocnienia innych, gdy wiedza będzie łączyć się z działaniem (McLaren, 2015, s. 272–273).

Wracając do teorii reprodukcji Bourdieu, stosując koncepcję klas, różnicuje on je na podstawie stylów życia, które nie podlegają wyborowi. Style te należy rozpatrywać w oparciu o swego rodzaju dystansowanie jednych od drugich, przy czym, tylko styl życia klasy wyższej ma status kultury prawomocnej, inne „mierzone są stopniem niedoskonałości wobec niego”. Klasa wyższa narzuca innym swój styl życia jako prawomocny, a „instytucją odpowiedzialną za wdrażanie i reprodukcję tej hierarchii jest przede wszystkim szkoła”, która „przekształca wyuczone w domu sposoby działania, oceniania i postrzegania w oficjalny system ocen i wyników egzaminów”, a w grze tej uprzywilejowane są dzieci z klasy wyższej, dla których szkoła jest przedłużeniem kultury, z jaką stykają się w domu. W ten sposób uczniowie uznają, że otrzymali to, na co zasłużyli; z klasy wyższej uznając taki system za prawomocny, pozostałe klasy, bez użycia środków przymusu fizycznego, zostają przymuszone do uznania nadrzędności takiego systemu (Gdula, Sadura, 2012a, s. 28). Gdula i Sadura polemizują z determinizmem proponowanym przez Bourdieu, a koncepcję uniwersalności i arbitralności kulturowej proponują zastąpić rywalizującymi uniwersalnościami (Gdula, Sadura, 2012a). Jednocześnie Sadura przyjmuje, że system edukacyjny wraz „z wierzchołkiem w postaci szkolnictwa

wyższego, służy reprodukcji mechanizmów potwierdzających uprzywilejowaną pozycję klas wyższych”, natomiast już same szkoły, zwłaszcza powszechne, „są instytucjami klasy średniej”. Ze względu na personel, który również wywodzi się z klasy średniej, po drugie, dlatego, że zorganizowane są „według wartości cenionych przez jej przedstawicieli, takich jak zamiłowanie do porządku osiąganego za pomocą oceniania i porównywania” (Sadura, 2017, s. 101–102). Opisując jednak klasowe style studiowania, autor dostrzega, że również przedstawicielom klasy wyższej nie jest obce instrumentalne traktowanie edukacji (Sadura, 2017, s. 145), co może nie być zbyt widoczne, ponieważ na wcześniejszych etapach edukacyjnych uczniowie wywodzący się z klasy wyższej, znajdują się w starannie wyselekcjonowanych szkołach, w tym typu prywatnego (Sadura, 2017, s. 115). Innymi słowy, kalkulacje, rywalizacje, dążenie do osiągnięcia sukcesów i akumulacji kapitałów (choć z mniejszym wysiłkiem) nie jest im obce. Sama zaś szkoła, na różnych szczeblach edukacji, poddaje swoich uczniów selekcji i rozmieszcza wśród homogenicznych grup społecznych. „Oznacza to, że w odrębnych ścieżkach kształcenia gromadzą się osoby podzielające sposoby oglądu świata, posiadające podobne reguły i zasoby działania” (Mikiewicz, Sadownik, 2014, s. 51).

Najważniejszą kwestią pozostaje fakt, że realne istnienie podziałów klasowych trzeba potwierdzać i udowadniać. Spotkania Gduli i Sadury ze studentami, przynosiły powtarzające się próby kwestionowania zjawiska reprodukcji, a reakcje studentów „wpisywały się w dominującą dziś w kulturze tendencję do uznawania za realne przede wszystkim jednostek i świata psychicznego” (Gdula, Sadura, 2012b, s. 10). Tymczasem „demaskacja bezlitosnego i niemal bezwyjątkowego mechanizmu reprodukcji ma potencjał denaturalizacji nierówności społecznych, ukazania ich społecznej konstrukcji i ujawnienia dominacji” (Dębska, 2016, s. 61).

1.3. Krytyka Bourdieu

W niniejszym podrozdziale przedstawię krytykę koncepcji klasowej Bourdieu w ujęciu Lahire’a oraz Giroux.

Zagadnienie krytyki, której dokonał Lahire, czytelnikowi polskiemu przybliży Gdula (2016). Krytyki Bourdieu podjęli się również, m.in. Bruno Latour i Luc Boltanski. Jak zauważa jednak Gdula, prace Lahire’a „wyróżniają się ze względu na interesujące empiryczne ustalenia i ciekawą metodologię”, jednocześnie nie atakują Bourdieu „frontalnie, ale raczej zachowując wierność projektowi Bourdieu w kilku ważnych aspektach” (Gdula, 2016, s. 9). Podobnie jak

Bourdieu, Lahire „analizuje klasy, zdając sobie sprawę, że bada społeczeństwo, w którym dominuje przekonanie o jego bezklasowości” (Gdula, 2016, s. 11), interesuje go klasowość w polu szkoły, a także koncentruje się na kapitale kulturowym i różnicach w jego obrębie oraz stylach życia. Odrzuca jednak takie pojęcia jak przemoc symboliczna, walki klasowe i wartości kultury prawomocnej. Jednocześnie skupia się na tezie Bourdieu, że szkoła odtwarza różnice klasowe uznając kapitał kulturowy, który uczeń odziedziczył w ramach socjalizacji pierwotnej poprzez selekcję na kolejnych szczeblach edukacji i nadawanie dyplomów (Gdula, 2016, s. 11). Zdaniem Gduli, analizując badania empiryczne Lahire’a, „nie ma się wrażenia, że zaprzecza on istnieniu mechanizmów reprodukcji klasowej, tylko pokazuje wyjątki od nich” (Gdula, 2016, s. 22). Zmienia się to wraz z próbą zbudowania własnej koncepcji teoretycznej. Odnosząc się do transmisji kulturowej oraz konfiguracji rodzinnych, Lahire czerpał z Bourdieu, tworząc jednak koncepcję człowieka wielokształtnego odszedł od koncepcji klas społecznych, „wyraźnie zmierza do odciążenia analiz społecznych z zainteresowań klasami społecznymi i mechanizmami ich reprodukcji”, występuje przeciwko używaniu tego pojęcia, które rozumie jako „homogeniczne grupy społeczne” (Gdula, 2016, s. 22). Zdaniem Lahire’a błędnym jest założenie, że istnieją klasy obiektywne, tj. „jednorodne wytwory określonych warunków egzystencji”. Występuje przeciwko habitusowi jako czemuś naturalnemu i nieświadomemu, ponieważ nawet w domach o wysokim kapitale kulturowym, dzieci uczone są czytać, odrabiają w domu lekcje, rodzice (lub opiekunowie) muszą włożyć wiele energii, aby „zachęcić i przyzwyczaić [dzieci – przyp. DD] do konsumpcji kulturowej” (Lahire, 2007, za: Gdula, 2016, s. 23). Gdula bardzo ostro krytykuje podejście Lahire’a, pisząc, że „Bourdieu Lahire’a ma się do oryginału tak, jak karykatura do realnie istniejącej osoby” (Gdula, 2016, s. 24–25), a badacz dobierał cytaty pod swoją tezę, pobieżnie wyjaśniał pomysły Bourdieu, pomijał „cały krytyczny wymiar jego pisarstwa”; koncepcję klasy, z którą walczył, jakby „stworzył sam, żeby nadać dynamiki i wartości swojej teorii” (Gdula, 2016, s. 25–26). Koncepcja Lahire’a podważa w zasadzie istnienie podziałów społecznych. Przyjmuje, że dzieci spełniające obowiązek szkolny w taki sam sposób stają się wolne od ograniczeń związanych z ekonomicznymi warunkami życia, a po zakończeniu edukacji wszyscy w równym stopniu podlegają społecznej determinacji. Zdaniem Gduli, sposób, w jaki Lahire prowadzi swoją polemikę i wywód „sprawia, że jego tezy nieuchronnie wpisują się w główny nurt dzisiejszej kultury z jej indywidualistycznym esencjalizmem, dowartościowaniem samorealizacji i zachętami do jednostkowego wysiłku i odpowiedzialności” (Gdula, 2016, s. 25–27).

Sadura natomiast zauważa, że to, co stało się intrygujące dla Lahire’a, to właśnie awans społeczny uczniów ze środowisk ludowych (Sadura, 2017, s. 126). To prawda, że osiągnęli

przez osoby o wyjściowym niskim kapitale kulturowym awans jest zjawiskiem poruszającym i wartym zgłębiania. Osobiście jednak dostrzegam, że to zainteresowanie może w łatwy sposób przemienić się w dyskurs neoliberalny. Jak zauważa David Hursh, w dyskursie neoliberalnym sukces opiera się na jednostkowym wysiłku, a ponieważ niektórym uczniom/studentom udaje się osiągnąć sukces (edukacyjny), pomimo swojego pochodzenia, to znaczy, że ubóstwo (pochodzenie klasowe) nie jest prawdziwym problemem na drodze do zajęcia wysokiej pozycji społecznej (Hursh, 2014, s. 98). Jak zauważa Christy Kulz, w dyskursie neoliberalnym „ubóstwo nie jest postrzegane jako problem strukturalny, ale jest wynikiem «kultury niskich aspiracji»” (Kulz, 2017, s. 1). Po pierwsze jednak, ciągle nielicznym się to udaje (Sadura, 2017, s. 122). Po drugie, sam awans społeczny nie jest łatwym emocjonalnie doświadczeniem, co potwierdzają osoby, które zdołały przełamać mechanizm reprodukcji (Dews, Law, 1995; Eribon, 2019; Ferenc, 2012; por. Łuczaj, 2021). Jak zauważa Joanna Ryan, brytyjska psychoanalityczka, „klasowość może ewokować niezwykle intensywne i trudne emocje. Jest ona czynnikiem determinującym życiowe możliwości wielu osób, źródłem olbrzymich nierówności i przywilejów, których doświadczamy od najwcześniejszych momentów życia” (Ryan, 2017, za: Dębska, 2020, s. 113).

Krytyki teorii reprodukcji społeczno-kulturowej Bourdieu podjął się także Giroux (2018). Przyznaje on, że z teorii reprodukcji kulturowej możemy wiele skorzystać i zobaczyć, w jaki sposób szkoła pełni funkcje reprodukcyjne (Giroux, 2018, s. 113). Wartość teorii edukacji Bourdieu, zdaniem Giroux, skupia się „wokół jego politycznej analizy kultury, jego badań dotyczących wytwarzania dominującej kultury w szkołach i na jego próbie rozwinięcia «głębokiej struktury psychicznej» [*depth psychology*], które po części rozwikłuje problem odpowiedzi na pytanie, dlaczego podporządkowani biorą udział we własnym ucisku” (Giroux, 2018, s. 115). Tym jednak, co Giroux zarzuca Bourdieu, jest nadmierna determinacja jego teorii, która „niszczy nadzieję na indywidualne i społeczne przekształcenie” (Giroux, 2018, s. 115).

Giroux zarzuca również teorii klas społecznych Bourdieu pomijanie konfliktów wewnątrz samej klasy panującej (ale też w obrębie innych klas społecznych), założenie, że kultura dominująca ma charakter jednorodny; zamykanie się na możliwość zbadania sposobu, w jaki „dominacja kulturowa oraz opór są zapośredniczane przez złożone czynniki rasowe, różnice płci i różnice klasowe” (Giroux, 2018, s. 115).

Najpoważniejszym zarzutem zdaje się być jednak ten, który odnosi się do pomijania w omawianej teorii socjologicznej, pojęcia kultury w rozumieniu procesu strukturyzującego, ale też przekształcającego strukturę. Innymi słowy, placówki edukacyjne stoją na straży porządku

społecznego i wobec możliwości przesunięcia w strukturze społecznej swoich uczniów – przyjmują postawę adaptacyjną. Możliwy jest jednak opór wobec takiej rzeczywistości, zarówno po stronie uczniów, rodziców, jak i samych przedstawicieli szkolnego systemu – nauczycieli (Giroux, 2018, s. 116). Zdaniem Giroux, nie tylko jednak możliwy jest opór wobec kultury dominującej, ale też aktywne jej narzucanie grupom nieuprzywilejowanym. Za przykład, za R. Timothy’em Sieberem, Giroux podaje „pewne szkolne przywileje i wolności”, które nadano uczniom pochodzącym z klasy średniej w jednej z nowojorskich szkół podstawowych, a które zostały jednocześnie odmówione uczniom z klasy robotniczej oraz pochodzenia puertoricańskiego. Jak pisze: „przewaga kultury klasy średniej w tej szkole była wynikiem walki politycznej i – wbrew stanowisku Bourdieu – była aktywnie i systematycznie gruntowana «zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz szkoły» przez rodziców klasy średniej” (Sieber, 1982, za: Giroux, 2018, s. 116–117). W przytoczonym przykładzie „kultura klasy średniej” była w niektórych punktach sprzeczna z kulturą szkoły i nauczycieli, do której zostali posłani uczniowie. Pomimo tego, duże znaczenie dla pracy tej szkoły, miało jej położenie przestrzenne oraz aktywizacja rodziców i społeczności o wysokim kapitale kulturowym, którzy wywarli nacisk, w konsekwencji umacniając kapitał kulturowy elit (Sieber, 1982, za: Giroux, 2018, s. 117).

W krytyce Giroux pojawia się również koncentracja Bourdieu na kapitale kulturowym, z pominięciem „sił ekonomicznych”, które wpływają na (nie)powodzenie uczniów z klasy niższej (Giroux, 2018, s. 119). Moim jednak zdaniem, choć jest to kwestia niezwykle ważna, to w kontekście moich badań – nie okazała się tak istotna. Nauczycielki rozpoznawały trudną sytuację materialną swoich uczniów, jednak w przypadku kapitału kulturowego zatrzymywały się co najwyżej na poziomie obserwacji pewnych zjawisk, nie starając się poddać ich głębszej analizie i zmianie.

Na koniec tej części pracy, chciałam krótko wspomnieć o krytyce koncepcji Bourdieu, której na polskim gruncie podjęli się Gdula i Sadura. Nie zrezygnowali oni przy tym z przekonania, że stanowisko Bourdieu jest „konsekwentnie krytyczne i pozostaje jednym z najbardziej radykalnych oskarżeń współczesnych społeczeństw” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 26). Ich krytyka odnosi się głównie do pojęcia dominacji klasy wyższej. Choć nie ulega wątpliwości, że pozostałe klasy społeczne, przede wszystkim klasa niższa, nie mają tak uprzywilejowanej pozycji, jak klasa dominująca, to badacze postulują w miejsce jednej uniwersalności, uniwersalności właśnie tej klasy, zamienić na rywalizujące uniwersalności.

Zatem na różne wizje rzeczywistości, które posiadają odmienne klasy społeczne i wszystkie one roszczą sobie prawo do uniwersalności⁶.

Niemniej teoria reprodukcji społeczno-kulturowej Bourdieu jest niezaprzeczalnie dobrym punktem wyjścia do analiz klasowych, które z racji zmieniającej się rzeczywistości, mogą ulegać pewnym przekształceniom, co nie jest tożsame z eliminacją nierówności społecznych, w tym edukacyjnych.

1.4. Myśl socjologiczna Bourdieu na polskim gruncie

Do zreferowania pokrótce sposobów wykorzystywania teorii socjologicznej Bourdieu w polskich warunkach, posłużą mi teksty trojga autorów Katarzyny Dębskiej oraz Gduli i Sadury, którzy podjęli wysiłek przyjrzenia się temu zagadnieniu. Ten krótki przegląd należałoby zacząć od spostrzeżenia Sadury, że w polskim kontekście „Bourdieu wydaje się eksponatem w muzeum myśli społecznej” (Sadura, 2016, s. 143), pomimo tego, że jest często przywoływany przez różnych autorów. Jak zauważa Dębska, autorzy i autorki tekstów wykorzystujących teorię Bourdieu czynią to w różny sposób: jedni jako „zdefiniowane narzędzie”, które umożliwia im analizę takich zjawisk, jak nierówność czy praktyki w polach, inni natomiast „podejmują się na gruncie swoich badań reinterpretacji ustaleń Bourdieu w kontekście polskiego społeczeństwa” (Dębska, 2016, s. 55–56). Dębska swoje opracowanie podzieliła na trzy części omawiające: strukturę klasową polskiego społeczeństwa, demaskowanie nierówności oraz analizę pól.

W pierwszej części chodzi o próbę rekonstrukcji struktury klasowej polskiego społeczeństwa dokonanej przez Gdulę oraz Sadurę. To podejście będę omawiać w dalszej części tego tekstu, dlatego tu je jedynie sygnalizuję. W dalszej części tekstu pojawią się jeszcze koncepcje struktury społecznej Tomasza Zaryckiego i Henryka Domańskiego. Należy jednak zauważyć, co podkreślają Gdula i Sadura, że myśl Bourdieu na polskim gruncie zaczęto traktować dosyć swobodnie, a tym samym, mimo częstego cytowania, jego koncepcja klas społecznych „uległa systematycznemu rozmyciu” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 15). Jak zauważa Dębska, socjologia Bourdieu „bywa również wykorzystywana jako narzędzie pozwalające dokonywać krytyki koncepcji nieuwzględniających zróżnicowania klasowego” (Dębska, 2016, s. 60). Teoria Bourdieu opiera się nie na przekonaniu o nierównościach wynikających z różnicowania ekonomicznego, ale przede wszystkim ze zróżnicowania kapitału kulturowego i

⁶ Szerzej piszę o tym w podrozdziale poświęconym klasowym stylom życia (2.4.1.).

społecznego, co pozwala „zdenaturalizować takie kwestie, jak talent, preferencje kulturalne, umiejętności zdobywania i wykorzystywania różnych rodzajów wiedzy, etc.” (Dębska, 2016, s. 60). Jako przykład badań wykorzystujących teorię reprodukcji społeczno-kulturowej w kontekście analizy nierówności społecznych, Dębska podaje te przeprowadzone przez Karolinę Sztandar-Sztanderską, a które dotyczyły praktyk administracyjnych wobec bezrobotnych w Polsce. Innym przykładem może być polemika Hanny Dębskiej z książką Manfreda Spitzera, pt. *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, a także Michała Cebuli, który analizował sposoby korzystania z Internetu przez mieszkańców Wrocławia (Dębska, 2016, s. 61–62). Z jednej strony autorzy zauważają, że Internet i inne innowacje technologiczne mogą utrwaląć już wcześniej istniejące nierówności, z drugiej unikają konfrontacji z potencjalnym zarzutem o zasadność zastosowania teorii Bourdieu wobec polskiego społeczeństwa. Trzeci wątek badawczy, analiza pól, posiada szczególnie obszerne omówienie na polskim gruncie, a w jego ramach zostały poruszone zagadnienia: pola literackiego i różnych jego odmian, pola muzyki jazzowej, pola prawnego, pola reklamy, pola sztuki, lokalnego pola kulturowego Białowieży. Z analizy tego zagadnienia wynika, że każde z pól „posiada swoją materialność, specyficzne dla niego walki oraz stawki, o które owe walki się toczą” (Dębska, 2016, s. 62–68).

Dębska w swoim tekście skupiła się na ogólnej percepcji socjologii Bourdieu w kontekście polskim. Natomiast Gdula i Sadura skupili się na zagadnieniu klasy społecznej i klasowych konfliktów w ramach socjologii Bourdieu, a w swoim tekście odnoszą się do analiz klasowych Hanny Palskiej, Zaryckiego oraz Domańskiego. Palska wykorzystuje w swoich badaniach nad biografiami biednych i bogatych koncepcję stylu życia i habitusu. Czyni to jednak w sposób eliminujący relacje podrzędności i nadrzędności między klasowymi stylami życia. Zdaniem Gduli i Sadury, Palska „chce przeciągnąć koncepcję Bourdieu na stronę analiz wykorzystujących styl życia do opisu różnic społecznych jako różnorodności uwolnionej od problemu dominacji i hierarchii” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 18). Dalej jednak autorzy zauważają, że jest to ogólna tendencja we współczesnej socjologii, próbująca wykorzystać Bourdieu „do legitymizacji współczesnych stosunków społecznych uwolnionych jakoby od ciężaru determinacji klasowej”, a to z kolei wiąże się z „tendencją do oceniania tych, którzy nie potrafią się cieszyć wolnością” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 16–18).

Kolejnym autorem, powołującym się w swoich badaniach na koncepcję Bourdieu, jest Domański, który style życia, inaczej niż u Palskiej, łączy z systemem nierówności społecznych. Jego analiza struktury społecznej w oparciu o podział warstwowo-zawodowy kieruje go w stronę poglądu o „niezanikaniu klas”. Inaczej jednak niż Bourdieu, traktuje styl życia jako

zjawisko wtórne wobec struktury społecznej, potwierdzające „obiektywnie istniejące” nierówności. Jak zauważają Gdula i Sadura, „Domański nie jest szczególnie zainteresowany treścią różnic w stylu życia, ale koncentruje się na dopasowaniu odpowiednich etykiet do danych pozycji, zakładając, że sama prawomocność nie wymaga wyjaśnienia” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 18–21). Czyni to, odmiennie niż Bourdieu, u którego style życia nie są „tylko rodzajem etykiet dopasowanych do hierarchii wykształcenia i dochodów. Są jednocześnie ukształtowane przez presje materialne i różnice kulturowe oraz powiązane z uprawomocnianiem hierarchii społecznych” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 18–21).

Wreszcie trzeci przywoływany badacz, Zarycki, stara się wyjaśnić specyfikę struktury społecznej w Polsce, łącząc teorię kapitałów Bourdieu z „postkolonialnym odczytaniem dynamiki relacji między centrum i peryferiami” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 21). Dla Zaryckiego tym, co na gruncie polskim ma największe znaczenie dla społecznej reprodukcji i zajmowania nadrzędnych pozycji w strukturze społecznej, jest kapitał kulturowy. Jednocześnie to kapitał kulturowy w dobie transformacji ustrojowej zagwarantował elitom dostęp do kapitału ekonomicznego. Jak zauważają Gdula i Sadura, „zasadnicza rola kapitału kulturowego częściowo wynika z burzliwej historii regionu [Europy Środkowej – przyp. DD], ale przede wszystkim z podziału na centrum i peryferie. Monopolizacja kapitału ekonomicznego przez centrum określa zasady ustanawiania dominacji przez peryferyjne elity. Opiera się ona na pośrednictwie między centrum i peryferiami” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 22). Przy czym, co jest widoczne u Zaryckiego, peryferyjne elity doświadczają rozdwojenia. Gdula i Sadura oceniają perspektywę Zaryckiego jako interesującą, jednak mającą tendencję do stosowania dychotomicznych ujęć, która pojawia się na różnych szczeblach jego analiz. Powoduje to odtworzenie podziału na „materialistyczne centrum i duchowe peryferie”, czy też dzieli polską strukturę społeczną na „elity i lud” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 21–26).

W kolejnym rozdziale przejdę do problematyzacji zagadnienia klas społecznych, w tym do przedstawienia struktury społecznej w Polsce.

Rozdział 2.

Problematyzacja zagadnienia klas społecznych

2.1. Czy klasy społeczne jeszcze istnieją?

W literaturze przedmiotu występują rozbieżności w definiowaniu klas społecznych. Niektórzy autorzy mówią wręcz o „śmierci klas” w najbardziej rozwiniętych społeczeństwach (Pakulski, Waters, 1996, za: Lareau, 2008, s. 4) albo o „przestarzałym terminie”, w tym w odniesieniu do edukacji, nie negując przy tym występowania nierówności społecznych (Harris, 2018, s. i–ii). Anette Lareau, zauważa, że o klasach społecznych często pisze się nie-wprost, używa się przy tym takich pojęć, jak „«nierówność», «stratyfikacja», «pochodzenie»” albo analizując określone wskaźniki, jak: edukacja, bogactwo, dochód, zawód (Lareau, 2008, s. 3). Również w powszechnym rozumieniu termin ten jawi się jako niejednoznaczny (Wright, 2005, s. 1) lub podejmuje się próby jego odarcia z politycznego charakteru, co ma miejsce np. w badaniach Palskiej (Gdula, Sadura, 2012a, s. 18).

W pracach anglojęzycznych zagadnienie klas społecznych ma znacznie rozleglejszy i często zaangażowany charakter. Choć, zdaniem Mike’a Savage’a, komentatorzy nierówności społecznych używają tego określenia zbyt rzadko, a ekonomiści wcale (Savage, 2015, s. 4), to Diane Reay zauważa, że temat nierówności ekonomicznych i społecznych jest podnoszony coraz częściej, ale sama terminologia klas społecznych nie (Reay, 2017, s. 7). Jednak w moim odczuciu coraz powszechniejsze staje się otwarte mówienie o swojej klasie pochodzenia, zwłaszcza wśród osób studiujących lub kończących uczelnie wyższe. Niejednokrotnie klasa jest analizowana wraz z rasą i płcią. Ważną tendencję wskazują też publikacje poruszające kwestię klasy pracującej, utożsamianej z klasą niższą, często nazwa „klasa pracująca” wybrzmiewa już w tytułach tych prac, co zdaniem Savage jest ściśle związane z historią Wielkiej Brytanii⁷ (Savage, 2015, s. 27).

Warto zwrócić uwagę, że nie zawsze są to publikacje naukowe, a temat ten przedostaje się do publicznej debaty. Jedną z nowszych prac na rynku brytyjskim jest na przykład praca zbiorowa pod redakcją Ian’a Gilberta (2018) *The Working Class. Poverty, Education and*

⁷ Reay, za Jonsem, wskazuje, że choć do lat 60. XX wieku, klasa pracująca była postrzegana jako „wybrańcy”, określana „solą ziemi”, to od połowy lat 60. ubiegłego wieku zaczęła być postrzegana jako bezwartościowa. Używano przy tym określenia „the scum of the earth” (Reay, 2017, s. 4). Za słownikiem miejskiego slangu *Urban Dictionary* możemy przeczytać, że jest to najgorsze z możliwych określeń człowieka, spotęgowane tym, że jest postrzegane za akceptowalne i nie używane w afekcie, a w szczególnych okolicznościach, w których dana osoba/grupa osób określonych w ten sposób ma się poczuć „najmniejsza z możliwych” (Col, 2005).

Alternative Voices. Kulz (2017) jest autorką *Factories for Learning. Making race, class and inequality in the neoliberal academy*, a Owen Jones (2016) autorem *Chavs*. Niedawno ukazała się też publikacja Sama Friedmana i Daniela Laurisona (2019), *The Class Ceiling. Why it Pays to be Privileged* oraz *Posh Boys. How the English Public Schools Ruin Britain* autorstwa Roberta Verkaik (2018). Warto wskazać również na tytuł *Social Reproduction Theory. Remapping Class, Recentring Opression* pod redakcją Tithi Bhattacharya (2017). Sonia Blandford (2017) dzieli się ciekawą perspektywą na awans społeczny z pozycji klasy pracującej w *Born to fail? Social mobility: a working class view*. Natomiast Reay (2017) w *Miseducation. Inequality, education and the working classes* zajmuje się edukacją dzieci z klasy pracującej. Oprócz tego Lynsey Hanley (2017b) podzieliła się swoim doświadczeniem przekraczania podziałów klasowych w *Respectable. Crossing the Class Divide*, AKALA (2019) w książce *Natives. Race and Class in the Ruins of Empire*, a Darren McGarvey (2017) uczynił to w *Poverty Safari. Understanding the anger of Britain's underclass*. Warto też przywołać książki amerykańskich autorów, m.in. *White Working Class. Overcoming Class Cluelessness in America* napisaną przez Joan C. Williams (2017) po wyborze na urząd prezydenta Stanów Zjednoczonych Donalda Trumpa, ciekawą analizę Lareau (2003), *Unequal childhoods. Class, race, and family life*, pracę zbiorową pod redakcją Jane A. van Galen i George'a W. Noblit'a (2007) *Late to Class. Social Class and Schooling in the New Economy*. A także niezwykle ważną, moim zdaniem, pracę zbiorową pod redakcją C. L. Barney'a Dews i Carolyn Leste Law (1995) *This Fine Place So Far From Home: Voices of Academics from the Working Class*. Zdaję sobie sprawę, że jest to zaledwie ułamek tego, co możemy znaleźć na anglojęzycznych rynkach wydawniczych. Niemniej, moim zdaniem, warto dać pewien ogląd na swego rodzaju *normalność*, jaką są klasy społeczne w dyskursie naukowym i publicystycznym, co jednocześnie nie ma związku z naturalizacją nierówności społecznych. Choć Reay uważa, że jest to pojęcie raczej „nie martwe” niż „żyjące” (Reay, 2017, s. 8).

W Polsce zagadnienie klas społecznych wydaje się być postrzegane raczej jako relikw historyczny. Piotr Żuk wskazuje, że w okresie po transformacji ustrojowej 1989 r., zmianie nie tylko uległy przemiany ekonomiczne i polityczne, ale również język „opisujący sferę publiczną w nowym systemie ekonomiczno-politycznym” (Żuk, 2010, s. 9).

Zanim przejdę do sproblematyzowania zagadnienia klas społecznych funkcjonującego obecnie, chciałam dokonać pewnego zarysowania kontekstu historyczno-społecznego związanego z tym zagadnieniem na polskim gruncie.

2.2. Klasy społeczne w Polsce w okresie przed i po transformacji ustrojowej

Nawiązując do niechęci Polaków wobec analiz klasowych po 1989 roku, Ost napisał, że „ludzie są zmęczeni wszystkim, co ma związek z «klasą robotniczą». Kiedy tylko użyje się tego określenia, przestają słuchać, odwracają się ze znużeniem, te słowa po prostu kojarzą się z dawnym reżimem” (Ost, 2007, s. 10).

Ost zwraca uwagę, że początek demokratyzacji w Europie Wschodniej rozpoczyna się wraz z powstaniem Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”, który powstał w Polsce w 1980 roku i był odpowiedzią na poczucie wykluczenia politycznego polskich robotników. Jego zdaniem, przejawy solidarności robotniczej, „miały demokratyczne konsekwencje, ponieważ ludzie pałający gniewem rozumieli pojęcie «my» w sposób bardzo uniwersalny. Ci, których określano mianem «oni», byli postrzegani jako niewielki «ekonomiczny Inny» (...), którego upadek umożliwi prawdziwą partycypację wszystkich obywateli” (Ost, 2007, s. 19). Ten rodzaj solidarności zdaje się być jednak reliktem, bowiem coraz powszechniejsze jest solidarne łączenie się na rzecz wykluczania grup nieuprzywilejowanych, klasy niższej (robotniczej), imigrantów, są to ruchy mające charakter „antyterrorystyczny” (Ost, 2007, s. 20). Obecnie w Polsce możemy to przełożyć na stosunek wobec uchodźców, osób ze społeczności LGBT, kobiet, a także osób, które otrzymują rządowe świadczenie 500+, które na podstawie moich obserwacji, stało się synonimem patologii i osób, którym nie chce się pracować, przy czym pomija się fakt pobierania takiego świadczenia przez osoby o wysokim kapitale ekonomicznym. Przychylność dla tego świadczenia bywa też utożsamiana z poparciem dla obecnie rządzącej partii Prawa i Sprawiedliwości, co również bywa równoznaczne (w obu przypadkach) z niskim pochodzeniem społecznym. Zdaniem Osta, osoby, które podejmują się walki na rzecz grup wykluczonych, zwłaszcza, aby „włączyć w życie polityczne i ekonomiczne ludzi ubogich i zepchniętych na margines”, są znacznie mniej widoczne w polityce krajowej (Ost, 2007, s. 20). Jednocześnie Ost zadaje pytanie o to, dlaczego tak się dzieje, że mamy do czynienia z coraz większą mobilizacją na rzecz solidarności wykluczającej, a nie włączającej Innych (Ost, 2007, s. 20). Autor *Kłęski „Solidarności”*, pisze chociażby o tym, że jeden z przewodniczących „Solidarności” w 1996 r., twierdził, że trudności ekonomiczne, których doświadczali robotnicy, nie są natury ekonomicznej, a moralnej. Powodem tych trudności jest fakt, że u władzy znajdują się „komuniści” i „ateiści”, czyli w kraju nie ma prawdziwego systemu rynkowego, ale „rynkowo-komunistyczny”. Sposobem jednak na polepszenie sytuacji ekonomicznej robotników miał się stać wybór opcji prawicowej, innymi słowy „moralnej” (Ost, 2007, s. 22). Jest to doskonały przykład hasła neoliberalnej

narracji, w ramach której problemy strukturalne nie są za takie uważane, a powody nierówności są upatrywane w swoistych cechach ludzkich: moralności, talentach czy aspiracjach.

Ost podejmując tematykę „Solidarności” i zaprzepaszczonego przez nią potencjału stworzenia społeczeństwa obywatelskiego, pisze o tym, że przedstawiciele tego ruchu po 1989 roku, a także związani z nim intelektualiści, „nie tylko w coraz większym stopniu lekceważyli prawdziwych robotników, ale się ich wypierali” (Ost, 2007, s. 25). Sami robotnicy w postkomunistycznej Polsce, nie mieli świadomości tego, iż „tworzą klasę, grupę o wyraźnie odrębnych interesach” (Ost, 2007, s. 254). Jednocześnie związki zawodowe nie występowały w obronie praw pracowniczych, a ich rola skupiała się na propagowaniu transformacji rynkowej na szczeblu przedsiębiorstwa; w skali kraju stanowiły polityczną odskocznicę dla nowej elity. „Choć od polskich związków zawodowych oczekiwano bojowej świadomości klasowej, nie było jej” (Ost, 2007, s. 254). Ost zauważa, że związkowcy i działacze „Solidarności” posiadali wiele różnych tożsamości, jednak „tożsamość «robotnika»” była dla nich drugorzędna (Ost, 2007, s. 256). Za taki stan rzeczy obwinia on sposób kształtowania tożsamości klasowej w komunizmie (Ost, 2007, s. 257). Autor pisze o tym, że choć istniała w Polsce robotnicza „klasa dla siebie”, używając terminologii Marksa, paradoksalnie nie funkcjonowała równocześnie „klasa w sobie”. Założeniem marksizmu było przekształcenie uśpionej „klasy w sobie” w aktywną „klasę dla siebie”, zatem istnienie „klasy dla siebie” bez klasy „w sobie” było nonsensem. Tymczasem w taki właśnie sposób działała polska klasa robotnicza w czasie komunizmu. „Obiektywne wyznaczniki klasy robotniczej nigdy nie były wyraźnie sprecyzowane, natomiast opozycja polityczna mogła się wyrażać wyłącznie w imieniu tej klasy. W rezultacie powstała koncepcja «klasy robotniczej», która nie odnosiła się do robotników jako takich” (Ost, 2007, s. 260). Określenie „robotnik” było wręcz utożsamiane z pojęciem „obywatel”. Grupy występujące w imieniu robotników, w rzeczywistości nie występowały w obronie interesów pracowniczych, ale jak określa to Ost „uniwersalnych”, które nie miały ścisłego związku z robotnikami. Można powiedzieć, że robotnicy, którzy zdawało się, że mają pozycję uprzywilejowaną, „w świetle prawa” sprawowali władzę, nie można było otwarcie tłumić ich opinii (Ost, 2007, s. 257), w rzeczywistości mieli pozycję osłabioną. Nie przystawała ona do rzeczywistości postkomunistycznej, była wykorzystywana dla interesów uniwersalnych, tak zwanego ogółu, na szczeblu centralnym przywództwo ruchów robotniczych zajmowało się głównie „sprawami obywatelskimi kosztem kwestii klasowych” (Ost, 2007, s. 257–263). Nie chodzi tu o to, by potępić zajmowanie się kwestiami obywatelskimi, a jedynie o przedstawienie sytuacji, w jakiej znalazła się robotnicza tożsamość klasowa i czego konsekwencją był brak takiej tożsamości wśród związkowców po 1989 roku (Ost, 2007, s. 264). Nie będę w tym

miejscu przybliżyć, w jaki sposób dokładnie funkcjonowała klasa robotnicza i w jaki sposób odbywało się nadawanie jej przywilejów, ponieważ wykracza to poza zakres niniejszej pracy. Chciałam jedynie pokrótce zarysować to, w jaki sposób klasowość społeczna z okresu komunizmu, stała się reliktem po 1989 roku. Jest to istotne, bowiem jak część badaczy zauważa, istnienie klas społecznych wydaje się nieadekwatne wobec polskiego społeczeństwa, tymczasem ani sytuacja robotników nie poprawiła się znacząco po transformacji ustrojowej, ani nie zniknęły nierówności społeczne, ani tym bardziej klasy społeczne nie przestały istnieć, co spróbuję przedstawić w dalszej części tekstu.

Wracając jednak do Osta, autor zwraca uwagę, że rządzące partie komunistyczne łączyły represje z ustępstwami, by ponownie pozyskać poparcie robotników. Wiele przywilejów robotnicy osiągnęli poprzez odgórne działanie państwa, nie zaś poprzez stawianie w ich obronie związków zawodowych. Ost uważa, że brak wyrobienia sobie przekonania, że „chcąc bronić swoich konkretnych interesów klasowych, powinni oficjalnie zaistnieć na scenie politycznej” (Ost, 2007, s. 268), doprowadziło jednocześnie do tego, że w polu politycznego zainteresowania klasy robotniczej były inne wartości, jak niezależność, godność i demokracja (choć ostatecznie w celu walki o interesy klasy robotniczej powstała „Solidarność”). Ale Ost zwraca się także ku międzynarodowemu kształtowaniu tożsamości klasowej, a raczej jej odrzucaniu. Píše on o czterech czynnikach związanych z „kontekstem zimnej wojny oraz jego konsekwencjami”, które mają wyjaśnić powód osłabienia świadomości klasowej po upadku komunizmu.

Po pierwsze, chodzi o ideologię antykomunizmu, w ramach której „hasła wolnościowe i odwołujące się do praw człowieka” były tym, wokół czego mobilizowała się opozycja. Natomiast „pojęcie klasy należało do języka wroga” (Ost, 2007, s. 272). Po drugie, o ideologię zimnej wojny, w ramach której przyznawano, że klasa robotnicza w kapitalizmie znajduje się na pozycji podporządkowanej. W narracji komunistycznej robotnicy byli postrzegani jako wyzyskiwani przez kapitalizm, w narracji kapitalistycznej uważano, że robotnicy zyskują wiele praw, o ile nie będą przeszkadzać przedsiębiorcom w kształtowaniu gospodarki. Obserwowany na Zachodzie wzrost pozycji robotników, utwierdzał w swoim przekonaniu kapitalistów na Wschodzie, choć rzeczywistym powodem tego stanu były silne organizacje klasowe, a nie ich brak. Jak również partie socjalistyczne, które „zakwestionowały uprawnienia biznesu i naciskały na ekonomiczną inkluzję ludzi pracy”. Tymczasem w Polsce, „wielu robotników uwierzyło, że wyrzeczenie się własnej świadomości klasowej najlepiej służy ich własnym klasowym interesom” (Ost, 2007, s. 273–274). Po trzecie, o upadek socjalizmu, a zwłaszcza „wyrzeczenie się przez intelektualistów socjalistycznej ideologii, sprawił, że język operujący

kategorią klasy stał się odstręczający i niemodny” (Ost, 2007, s. 274). W minionym ustroju język klasowy, którym posługiwali się również działacze opozycyjni, wydawał się niezbędny do tego, by zaistnieć w sferze publicznej, w okresie transformacji został on jednak uznany za niebezpieczny „relikt państwowego socjalizmu” i potencjalnie zagrażający dokonującym się zmianom (Ost, 2007, s. 274). Po czwarte, o osobiste doświadczenie. Ost nawiązuje tym do kontaktu z systemem kapitalistycznym części Polaków także przed rokiem 1989. Ich doświadczeniem, często w ramach nielegalnej pracy, było łamanie ich praw pracowniczych, ale przy jednoczesnym „wysokim” wynagrodzeniu, niskim w krajach Zachodu, nieosiągalnym we własnym kraju. To sprzyjało przekonaniu o „indywidualnym wysiłku” i zbędności tożsamości klasowej, by w życiu osiągnąć pewien sukces (Ost, 2007, s. 275–276). Jednocześnie na podstawie wywiadów, które przeprowadził Ost z działaczami związkowymi, pokazał on, że de facto nie utożsamiali się oni z robotnikami, ale z kadrą zarządzającą oraz z poglądem, że „strategie rynkowe najlepiej bronią interesów ludzi pracy” (Ost, 2007, s. 279), podczas gdy nowe techniki „zarządzania zasobami ludzkimi” miały na celu „propagowanie rywalizacji w firmie i osłabienie poczucia wspólnoty między pracownikami” (Ost, 2007, s. 279).

Choć Ost pisze o odstręczającym języku klasowym, w tym samym czasie mieliśmy do czynienia z powstawaniem nowego systemu klasowego, z „kulturowym kreowaniem nowej klasy robotniczej” (Ost, 2017, s. 8–9). We wstępie do książki Elizabeth Dunn, *Prywatyzując Polskę. O bobofrutach, wielkim biznesie i restrukturyzacji pracy*, Ost napisał: „rzeczywiście, kiedy ludzie w Europie Wschodniej po 1989 roku mówili o stawianiu się «normalnym» społeczeństwem, zwykle mieli na myśli pojawienie się zróżnicowania klasowego: właściciele zarządzających swoimi firmami, inwestorów pożyczających kapitał, profesjonalistów z klasy średniej i robotników” (Ost, 2017, s. 8). Sama zaś Dunn obrazuje narodziny nowej kadry zarządzającej, przemianę „kierowników” w „menadżerów” oraz stosunek wobec osób o niskiej klasie pochodzenia, postrzeganych jako pracownicy „statyczni, sztywni i niewykształceni”. Choć język klasowy był „językiem wroga”, reliktem minionego ustroju, Dunn pisze o nowych podziałach klasowych, które tworzyły się wraz z nowym ustrojem polityczno-gospodarczym. „Aby wkroczyć na nowe rynki, pracownicy musieli się zmienić czy wręcz wymyślić siebie na nowo. Wskutek tego mieliśmy do czynienia ze zbiorowym tańcem, w którym ludzie nie tylko musieli dokonać samooceny, ale także używając różnych metafor, stereotypów i praktyk, oceniali innych i na bazie kapitalistycznych metod dyscyplinarnych i rozróżnień importowanych z Ameryki dążyli do stworzenia nowych (czy przynajmniej unowocześnionych) tożsamości” (Dunn, 2017, s. 135).

Unowocześnienie to dokonywało się pod postacią dokonywania podziałów, na wspomnianych już wcześniej, świątłych menadżerów i „głupich” robotników, ściśle utożsamianych z minionym ustrojem. Jednocześnie praca stawała się towarem o różnej jakości, a jakość tej pracy upatrywano jako rezultat „różnych typów ludzi, a nie jako sztuczny produkt społecznie skonstruowanego podziału pracy czy produkt systemu klasowego” (Dunn, 2017, s. 121).

2.3. Zagadnienie klas społecznych w Polsce dzisiaj

Jak już zaznaczałam powyżej, analizy klasowe na polskim gruncie nie są głównym sposobem badania rzeczywistości społecznej. Są jednak badacze, którzy wizji śmierci klas się przeciwstawiają. Jak zauważa Mikiewicz, „nie można zgodzić się z tezą o śmierci klas i końcu strukturalnych uwarunkowań biografii. Być może mechanizmy nie są już tak sztywne i namacalne, ale cały czas znajdujemy dowody na klasowo-warstwowe determinacje losów społecznych” (Mikiewicz, 2014, s. 43). Podobnego zdania jest Domański, z zastrzeżeniem, że zależy to od tego, „w jaki sposób identyfikujemy klasy społeczne” (Domański, 2017, s. 16).

Pomimo badań nad podziałami klasowymi w Polsce, koncepcja klas społecznych jako realnie występujących spotyka się z kwestionowaniem i negowaniem. (Z drugiej strony w publikacji z 2017 r., Gdula i Sutowski, piszą, że „dziś coraz rzadziej trzeba przekonywać, że klasy istnieją” (Gdula, Sutowski, 2017, s. 7)). W odpowiedzi na takie doświadczenia w pracy ze studentami, Gdula i Sadura przygotowali projekt, który miał na celu „ukazanie realności struktury społecznej w biografii jednostek i to nie tych, które zazwyczaj przedstawia się jako modelowe przykłady reprodukcji, ale tych, które uchodzą za zaprzeczenie strukturalnych determinant – osób mobilnych społecznie. Podstawowym punktem odniesienia było dla nas [piszą autorzy – przyp. DD] wyobrażenie o *self-made manie*, człowieka, który awansuje, awans przypisuje wysiłkowi i pracy, a swoją drogę życiową definiuje jako sukces. Za tym wyobrażeniem kryje się wizja struktury społecznej jako drabiny ze zróżnicowanymi nagrodami. Przemieszczanie się w górę wiąże się jednoznacznie z sukcesem, a w dół – z porażką. To wyobrażenie odgrywa nie tylko ważną rolę w myśleniu potocznym, ale charakterystyczne jest także dla wpływowych badań nad doświadczaniem mobilności” (Gdula, Sadura, 2012b, s. 10). Badania przez nich i ich studentów przeprowadzone pokazują złożony obraz związany z mobilnością społeczną, który wpływa na relacje rodzinne, postrzeganie samego/samej siebie, a wręcz powoduje cierpienie (Gdula, Sadura, 2012b, s. 10). Koncepcja pracy, przyjęta przez Gdulę i Sadurę, a która opiera się o koncepcję Bourdieu, stała się inspiracją także dla mnie i o

niej więcej napiszę w dalszej części tekstu. W tym miejscu przytoczę ustalenia innych autorów, którzy próbują nadać ramy polskiej strukturze społecznej.

Domański (2015), jeden z czołowych badaczy struktury społecznej w Polsce, w swoich badaniach, które opisuje w książce, pt. *Czy są w Polsce klasy społeczne?*, przychyła się do odpowiedzi, że w Polsce nadal występują podziały klasowe. Jak pisze, „mimo pewnej dowolności w definiowaniu podziałów klasowych w większości definicji podkreśla się decydującą rolę interesów ekonomicznych i stosunków własności” (Domański, 2015, s. 219). Analizy, których dokonał w swojej pracy „wskazują, że tak ujmowane podziały klasowe są trwałym elementem struktury społecznej i nie ma oznak, żeby miały zanikać” (Domański, 2015, s. 219). W tekście z 2017 roku autor pisze jednocześnie, że „fakt występowania podziałów klasowych nie rozstrzyga jeszcze problemu ich ważności. Istotne jest nie tylko to, czy coś występuje, ale jak bardzo różnicuje zachowania, postawy, styl życia” (Domański, 2017, s. 39). Przy czym autor przyznaje, że to nierówności klasowe mają większe znaczenie dla tego różnicowania niż płeć, wiek czy miejsce zamieszkania (Domański, 2017, s. 39).

W odniesieniu do Polski, Domański przyjmuje, że podziały klasowe są kontynuacją tych występujących w systemie komunistycznym (Domański, 2015, s. 106), natomiast w swojej analizie klasowej odwołuje się do koncepcji Maxa Webera (Domański, 2015, s. 103). Wyróżnia przy tym sześć klas społecznych, tj. (1) wyższe kadry kierownicze przedsiębiorstw, wysokich urzędników państwowych i specjalistów; (2) pracowników umysłowych niższego szczebla; (3) właścicieli firm i samozatrudniających się właścicieli poza rolnictwem; (4) robotników wykwalifikowanych; (5) robotników niewykwalifikowanych; (6) rolników, obejmujących właścicieli gospodarstw i robotników rolnych (Domański, 2017, s. 17). Jeśli chodzi o klasę wyższą, to Domański uważa, że „w Polsce nie ma klasy wyższej, chociaż pojawi[aj – DD]ą się oznaki sygnalizujące, że powoli się tworzy” (Domański, 2017, s. 18). Przy czym autor przyjmuje, że jeśli chodzi o stosunki własności, to pokrywa się ona z elitą biznesu. W porównaniu z klasami niższymi odróżnia ją od nich bogactwo, natomiast od elit biznesu „prestizowy rodowód, homogeniczne związki małżeńskie, uczęszczanie do elitarnych szkół i wyższych uczelni, przynależność do zamkniętych bractw, uprawianie elitarnych sportów (...), bywanie na głośnych przyjęciach i rautach” (Domański, 2017, s. 18). W odniesieniu do osób nie podejmujących pracy zarobkowej, jak renciści, emeryci, bezrobotni, młode matki, nie oznacza to ich „«anihilacji» klasowej”, bowiem rola zawodowa oraz doświadczenia rynkowe zdążyły ukształtować ich stosunek do życia. W tym ujęciu, pełnione przez nich role zawodowe, nie przestały określać ich pozycji społecznej (Domański, 2017, s. 18–19).

Drugim badaczem, który zajmuje się w sposób kompleksowy strukturą społeczną, w tym nierównościami, zwłaszcza edukacyjnymi, jest Dolata. Jak zaznacza „problematyka nierówności w dostępie do edukacji ma sens jedynie w kontekście hierarchiczności struktury społecznej” (Dolata, 2008, s. 55). Im społeczeństwo jest mocniej rozwarstwione, tym kwestia równego dostępu do dóbr oraz sprawiedliwego charakteru procesu alokacji w strukturze społecznej na podstawie wykształcenia staje się ważniejszym problemem. Dolata przyjmuje perspektywę stratyfikacyjną, kierując się głównie w stronę rozwarstwienia ekonomicznego polskiego społeczeństwa. Poza sferą ekonomiczną bada także wpływ poziomu uzyskanego wykształcenia na miejsce w strukturze społecznej i realizację merytokratycznego ładu społecznego. Wyniki Dolaty wskazują na rozwarstwienie ekonomiczne polskiego społeczeństwa, jak również na nierówny dostęp do edukacji czy, w szerszej perspektywie, uzyskanie odpowiedniego wykształcenia gwarantującego zajęcie wysokiej pozycji w społecznej strukturze (Dolata, 2008, s. 55–68).

Gardawski przyjmuje natomiast, że „dobrym układem odniesienia dla analiz sytuacji w Polsce są generalizacje brytyjskie, które wskazywały, że indywidualizacja, cechująca współczesne społeczeństwo, nie pociągnęła za sobą «śmierci klas», lecz spowodowała zmianę w sposobie ich oddziaływania” (Gardawski, 2009, s. 140). Warto zwrócić uwagę, że Gardawski z zespołem, w pierwszej kolejności dokonują podziału teorii struktury społecznej na silne teorie klasowe i słabe teorie klasowe. Silne teorie klasowe korespondują z klasowością w ujęciu neomarksizmu, rozpatrywane są w odniesieniu do środków produkcji i miejsca zajmowanego w społecznym podziale pracy. Klasa jest natomiast rozumiana jako „klasa dla siebie”, której członkowie „są lub mogą stać się kolektywnymi aktorami, podejmującymi wspólne działania” (Gardawski, 2009, s. 92). Słabe teorie klasowe, które określa także brytyjskimi „nowymi teoriami klasowymi”, są klasami w rozumieniu „klasy w sobie”. Jej członkowie „nie muszą mieć świadomości klasowej ani też nie musi pojawiać się konflikt między klasami” (Gardawski, 2009, s. 92). Są to głównie analizy neoweberowskie (Gardawski, 2009, s. 92).

Ostatecznie Gardawski wraz z zespołem przyjęli podział na cztery klasy: wyższą, średnią, pracowniczą i niższą. Grupy bardziej „chwiejne” zostały zaliczone do klasy średniej (niżsi specjaliści) i pracowniczej (fizyczno-umysłowi). Taki podział został przyjęty ze względu na badania nad światem pracy, które przeprowadził Gardawski. Zauważa on jednak, że w Polsce dominuje potoczny podział struktury społecznej, uwzględniający trzy klasy, który zbudowany jest w oparciu o kryterium zamożności. „Według ponad połowy Polaków pracujących, polskie społeczeństwo dzieli się na bogatych, średnich i ubogich, sami zaś respondenci zaliczają się do średnich” (Gardawski, 2009, s. 138–139).

Oprócz powyższych podziałów, Edwin Bendyk w 2013 roku, na łamach Tygodnika *Polityka*, pisał o klasie wyższej wyższej – elicie; klasie wyższej niższej – uprzywilejowanej; klasie średniej wyższej – aspirującej; średniej niższej – stabilnej; klasie niższej wyższej – granicznej oraz niższej niższej – zagrożonej (Bendyk, 2013). Polacy mogli wykonać krótki test, którego wynik przyporządkowywał ich do wybranej klasy społecznej. Dominująca punktacja odnosiła się do kapitału ekonomicznego. Natomiast w lutym 2022 roku Ryszard Szarfenberg na łamach tego samego tygodnika, nawiązywał do podziału polskiego społeczeństwa w związku z wprowadzonym przez partię rządzącą tzw. „Polskiego Ładu”. Pisał on między innymi o tym, że „zdarza się, że osoby ubogie w Polsce deklarują, że należą do klasy średniej. Bogaci twierdzą, że w sumie to oni są klasą średnią. A klasa średnia załamuje ręce, że jest biedna. Polski Ład podatkowy zamieszał ludziom w głowach” (Szarfenberg, Ćwieluch, 2022, s. 16), przy czym to wyborcy tak zwanego środka są najbardziej interesujący dla świata polityki, bowiem „bogaci to bardzo wąska grupa. Biednymi mało kto się interesuje” (Szarfenberg, Ćwieluch, 2022, s. 16). Podział Polaków następuje natomiast według potocznych i pejoratywnych określeń, czyli na: „biedaków, średniaków i cwaniaków”, co jest równoczesne z osiąganym poziomem miesięcznego dochodu brutto. Poniżej 5701 zł brutto mamy do czynienia z klasą niższą, pomiędzy 5701 zł a 11141 zł brutto z klasą średnią. Klasa tzw. „cwaniaków”, czy klasa wyższa zaczyna się powyżej tego poziomu (Szarfenberg, Ćwieluch, 2022, s. 17). Warto też wspomnieć, że w analizach dotyczących polskiego społeczeństwa, pojawiają się takie kategorie opisu, jak: prekariat (Mrozowicki, Czarzasty, 2020), *underclass* (Karwacki, Antonowicz, 2003), czy *overclass* (Sadura, 2017).

Analiz klasowych doczekali się również Polacy emigrujący do Wielkiej Brytanii. Jak pisze Sadura, wystarczy „śladem setek tysięcy rodaków, udać się na Wyspy Brytyjskie, aby zobaczyć, że teoria Bourdieu nie umarła wraz z jej twórcą” (Sadura, 2016, s. 143). Analiz dotyczących Polaków podjęli się, m.in., Alicja Sadownik i Mikiewicz (2014), którzy wyniki swoich badań opublikowali w książce *Szczęśliwy traf. Edukacja w procesie adaptacji migrantów z Polski w Wielkiej Brytanii*, Jenny Thatcher i Kristoffer Halvorsrud (2016) w artykule *Migrating habitus: a comparative case study of Polish and South African migrants in the UK* czy Sadura (2017) w rozdziale *Emigracja do Wielkiej Brytanii jako naturalny eksperyment edukacyjny*. Mimo tego, zagadnienie klas społecznych nie cieszy się (jeszcze?) takim zainteresowaniem i odbiorem jak ma to miejsce w Wielkiej Brytanii, gdzie to, co „socjologiczne, spotyka się z tym, co polityczne” (Sadura, 2016, s. 149), a przede wszystkim bardzo osobistym i wychodzącym z ukrycia. Z moich doświadczeń wynika, że jest to temat

budzący opór, zażenowanie, ewentualnie bywa bardzo nieprzyjemny, co również może świadczyć o realności i podskórnym jego przeżywaniu.

2.4. Klasy społeczne w koncepcji Pierre'a Bourdieu

W swojej pracy odnoszę się przede wszystkim do rozumienia klas społecznych w ujęciu Bourdieu (czym jest ogólnie koncept klasy społecznej w jego teorii opisałam w podrozdziale 1.1.). Za badaczem, wyróżniam trzy klasy społeczne: wyższą, średnią wraz z jej frakcjami oraz klasę niższą, choć w swojej pracy autor określa ją mianem klasy ludowej⁸ (Bourdieu, 2005, s. 23–25).

Bourdieu pisze, że „podział na klasy przeprowadzany przez naukę prowadzi do wspólnego źródła podlegających klasyfikacji praktyk, jakie wytwarzają aktorzy, i sądów klasyfikujących, które wypowiadają oni o praktykach innych ludzi lub o własnych praktykach: habitus stanowi w istocie zarówno *zasadę generującą* praktyki dające się obiektywnie klasyfikować, jak i *system klasyfikowania* (*principium divisionis*) tych praktyk” (Bourdieu, 2005, s. 215–216). Natomiast pomiędzy tymi zdolnościami określającymi habitus, „ustanawia się *społeczny świat przedstawiony*, to znaczy *przestrzeń stylów życia*” (Bourdieu, 2005, s. 216). Style życia są wytworami habitusu, można je wyodrębnić jedynie poprzez dialektyczne relacje względem innych stylów życia. Uwidaczniają się one w przedmiotach, którymi otaczają się przedstawiciele danej klasy, jak: domy, meble, obrazy, książki, samochody, alkohole, papierosy, perfumy, ubrania, a także w praktykach, w których jednostki i grupy wyrażają swoją odrębność, jak: sporty, gry, kulturalne rozrywki (Bourdieu, 2005, s. 219). Bourdieu mówi w tym miejscu o guście. Sam gust definiuje jako „skłonność i zdolność przyswajania sobie (materialnego i/lub symbolicznego) określonej klasy obiektów lub sklasyfikowanych i

⁸ Pewnego wyjaśnienia wymaga terminologia związana z klasą niższą. Jak zaznacza Sadura, termin „klasa ludowa”, jest „kalką z francuskiego (*classe populaire*)” (Sadura, Majmurek, 2021). Jednocześnie wśród różnych polskich autorów można się spotkać z używaniem właśnie tego terminu w miejsce określenia „klasa niższa”. Sadura zwraca uwagę na potrzebę zastąpienia tego określenia, mniej pejoratywnym, który samą nazwą nie będzie dokonywał stygmatyzacji osób przynależących do tej klasy społecznej (Sadura, Majmurek, 2021). (Osobną kwestią pozostają rozważania na temat innych określeń, jak klasa robotnicza, klasa pracująca, które można spotkać w odniesieniu do klasy niższej. Szczegółowe rozważania na ten temat wykraczają jednak poza ramy niniejszego tekstu). Osobiście jednak, w części poświęconej moim badaniom, pozostaję przy użyciu terminu „klasa niższa” czy też „o niskiej klasie pochodzenia”. Choć bardzo jest mi bliskie dokonywanie zmian w języku, który nie tylko opisuje, ale też kształtuje rzeczywistość, to jest to określenie bliższe rozumieniu osób, z którymi prowadziłam badania. Podejmowany przeze mnie temat, jest też projektem, który nie jest obojętny wobec tematu nierówności i wykluczania osób o niskiej klasie pochodzenia w ramach edukacji szkolnej. Nie jest moim zadaniem po prostu opisanie tego, o czym mówią nauczycielki. Dlatego też pozostaję przy terminie „klasa niższa”, aby poprzez przyjęcie terminologii „klasy ludowej”, nie rozmyć tego, o czym mówią moje respondentki, nie ukryć trudnego położenia uczniów z tej właśnie klasy społecznej.

klasyfikujących praktyk – jest formułą generatywną leżącą u podstaw stylu życia, zunifikowanego zbioru różnicujących preferencji” (Bourdieu, 2005, s. 220), „przemiana praktyki obiektywnie sklasyfikowane (...) w praktyki klasyfikujące, to znaczy w symboliczny wyraz pozycji klasowej, dzięki temu, że postrzega je w ich wzajemnych relacjach i zależnie od społecznych schematów porządkowania” (Bourdieu, 2005, s. 221). Innymi słowy, pozycję klasową nie tylko wyraża suma kapitałów, ale wzajemne postrzeganie przynależności klasowej w przestrzeni stylów życia, wzmacnianie i „dobre dobranie” w przypadku jednych oraz dystansowanie się wobec innych.

Jednym z aspektów stylu życia jest konsumpcja kulturalna, która może przyjąć postać dystygowanej, pretensjonalnej lub pospolitej przez swoją dostępność i powszechność (Bourdieu, 2005, s. 222–223). W ramach konsumpcji żywnościowej, która odnosi się głównie do jakości spożywanych produktów, Bourdieu wyróżnia opozycję, „pomiędzy *smakiem z luksusu* a *smakiem zrodzonym z konieczności*” (Bourdieu, 2005, s. 225). W tym względzie gust jest wyborem, który, w przypadku klasy ludowej, przemienia się w wybór z konieczności, innymi słowy – przymus (Bourdieu, 2005, s. 225–226). Jednocześnie autor *Dystynkcji* zaznacza, że „główna opozycja pomiędzy upodobaniem do luksusu a smakiem wywołanym koniecznością dzieli się na tyle opozycji, ile istnieje różnych sposobów wyrażania dystansu wobec klasy robotniczej i wobec potrzeb prymarnych, bądź, co na jedno wychodzi, ile istnieje możliwości uwolnienia się od materialnych uwarunkowań” (Bourdieu, 2005, s. 232). Przykładem są tutaj wydatki na żywność, kulturę i wydatki związane z samoprezentacją i reprezentacją (odzież, uroda, przybory toaletowe, służba). W każdej z grup zawodowych w obrębie klasy dominującej, różnym wydatkom przyznaje się pierwszeństwo. Istotne jest jednak, by podkreślić, że samo wykorzystywanie określonych produktów i spożywanie posiłków, tym bardziej łączy się z określonym stylem życia, ponieważ łączy się to ze sposobem ich przygotowywania, a to z całym wizerunkiem gospodarstwa domowego i podziałem pracy między płciami. W przypadku klasy ludowej – wizja tzw. kuchni domowej – wiązać się będzie z tradycyjną rolą kobiety. Podczas, gdy w przypadku klasy dominującej kobieta ma większą „wartość handlową”, wyższe poczucie własnej wartości, kwestionuje raczej tradycyjny podział ról, przez co dążyć też będzie do zaoszczędzenia czasu poświęconego na przygotowanie posiłku przy jednoczesnym wyborze lekkości stosowanych składników (Bourdieu, 2005, s. 235–236).

Kulturę żywienia Bourdieu utożsamia także z tym, co przedstawiciele poszczególnych klas społecznych sądzą o ciele i wpływie odżywiania na stan ciała, tj. na jego siłę, zdrowie i urodę (Bourdieu, 2005, s. 237). Niezwykle ciekawym spostrzeżeniem jest to, które mówi, że gust, który jest kulturą, zostaje przekształcony w naturę, przybiera on formę ucieleśnioną,

„przyczynia się do stworzenia ciała klasy”. Gust stanowi „ucieleśnioną zasadę klasyfikacji rządzącą wszelkimi formami wcielania, wybiera i dokonuje zmiany tego wszystkiego, co ciało wchłania, przeżuwa oraz przyswaja fizjologicznie i psychologicznie” (Bourdieu, 2005, s. 237). Jest to przede wszystkim przykład tego, że kultura żywienia nie jest w pełni autonomiczna wobec innych aspektów stosunku do rzeczywistości (Bourdieu, 2005, s. 244). Natomiast stosunek do ciała odnosi się do kolejnego aspektu stylu życia, jakim są praktyki sportowe, które jednocześnie powiązane są z kwestią wyglądu, zdrowia, ale też możliwościami czasowymi, ekonomicznymi, społecznymi (Bourdieu, 2005, s. 261–262).

Szczegółowe omówienie zarysowanej wyżej problematyki wykracza poza ramy niniejszego tekstu. Poniżej chciałabym natomiast przedstawić pokrótce style życia charakterystyczne dla poszczególnych klas społecznych, w oparciu o te aspekty, które przybliżył Bourdieu, w dalszej części, te, które opisali w swoich badaniach Gdula i Sadura.

Styl życia klasy wyższej cechuje dystans, bezinteresowność i nastawienie na czystą przyjemność, co jest widoczne w charakterystycznych dla niej praktykach. Przedstawiciele tej klasy społecznej wybierają raczej wyrafinowanych i abstrakcyjnych kompozytorów (Bach, Webener). Praktyki sportowe takie, które można uprawiać przez całe życie, „z dala od tłumu i które zapewniają wysportowaną sylwetkę” (narty, biegi, tenis). Potrawy, które wybierają są raczej delikatne, wyszukane i lekkie (wołowina, ryby, owoce) (Gdula, Sadura, 2012a, s. 28). Od kulturowej i żywieniowej konsumpcji oraz praktyk sportowych, ważniejsze są określone właściwości, które realizują się przez określone praktyki klasy wyższej. Chodzi zatem o sposób nabywania określonego stylu i sposobu używania danych dóbr kulturowych, które cechuje swoboda i przyjemność, a także o to, że tylko ta klasa społeczna może decydować o prawomocności i „uwznioślać wszelkie praktyki” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 28–29). Jednocześnie jej udziałem jest zawieszenie przymusu ekonomicznego i tym samym dystans wobec potrzeb praktycznych, dzięki czemu możliwa jest „kontemplacja świata” (Bourdieu, 2005, s. 71).

Klasę średnią cechuje z kolei naśladownictwo, powaga i pretensjonalność. „Wysiłek przesunięcia się w strukturze społecznej przy ograniczonych zasobach kulturowych i ekonomicznych zmusza tę klasę do imitowania praktyk klasy dominującej, co oznacza, że gra ona w swojej komedii omyłek, biorąc falsyfikat za oryginał” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 29). Klasa ta dystansuje się wobec stylu życia klasy ludowej, jednocześnie aspirując do stylu życia klasy wyższej.

Klasa średnia nie ma tak wyrafinowanego gustu muzycznego, jak klasa wyższa, może być on wręcz postrzegany jako niewymagający (Vivaldi). Czas wolny, w tym wakacje,

przedstawiciele tej klasy starają się spędzić pożytecznie, na przykład na zwiedzaniu lub czytaniu pism popularnonaukowych. „Klasa średnia przeżywa kulturę jako zasób informacji, które można akumulować, i reguł, których należy przestrzegać, dbając, np. o zasady ortograficzne lub dopasowanie stroju do okazji” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 29–30).

Gust klasy ludowej znajduje się, inaczej niż w przypadku rozdarłej klasy średniej, w opozycji do klasy wyższej. Cechuje tę klasę praktyczność, oszczędność i przyjemność zmysłowa. Potrawy, które spożywają, są obfite, tanie i pożywne (wieprzowina, ziemniaki, rosół). Uprawiają sporty drużynowe i kontaktowe (jak boks), słuchają muzyki rozrywkowej. Jeśli chodzi o sztukę, to klasa ludowa kieruje się w stronę rzeczy „ładnych”, odrzucając to, co abstrakcyjne. Jej przedstawiciele kończą edukację na wczesnym etapie, szybko podejmując działalność zarobkową (Gdula, Sadura, 2012a, s. 29). Ci zaś, którym udaje się uzyskać awans społeczny, są określane jako *les miracles* – cud (Kłoskowska, 2006). Specyfika stylu życia klasy ludowej bierze się z konieczności, która rozumiana jest jako „niedobór różnego rodzaju kapitałów, który uwarunkowuje strategie podejmowane przez członków tej klasy” (Gdula i in., 2014, s. 22), odnosi się zarówno do wymiaru ekonomicznego (jako warunki ekonomicznej konieczności), jak i do pogodzenia się ze swoją sytuacją życiową (Gdula, Sadura, 2012a, s. 29).

Jak zauważa Dębska, „jednym z wyzwań, przed jakim stoją socjologowie wykorzystujący teorię Bourdieu w swoich badaniach, jest odpowiedź na pytanie o możliwość zastosowania pojęć i ustaleń sformułowanych przez Bourdieu na podstawie społeczeństwa francuskiego” (Dębska, 2016, s. 56) w innych kontekstach geograficznych. Szczególnie sporną kwestią jest możliwość wykorzystania modelu klasowego podziału zaproponowanego przez Bourdieu, czyli podziału na klasę wyższą, średnią i niższą (Dębska, 2016, s. 57). Takiej próby dokonali Gdula i Sadura, uznając podejście Bourdieu za możliwe do stosowania w polskich warunkach. Zmianą jakiej dokonali jest odejście od jednolitej uniwersalności na rzecz „rywalizujących uniwersalności” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 16). Uniwersalność, w ich ujęciu, nie jest tylko „narzędziem dominacji klasy wyższej nad klasą średnią i klasą niższą, lecz [traktowana jest – przyp. DD] jako pewne zasady organizujące życie przedstawicieli poszczególnych klas, [które – przyp. DD] pozwalają im zachować swoje człowieczeństwo” (Dębska, 2016, s. 58). Takie podejście do klasowości przeciwstawia się założeniu, że „jedyną autonomiczną, posiadającą własną istotę klasą jest klasa wyższa, klasa średnia koncentruje się wyłącznie na swoich staraniach wzniesienia się do klasy wyższej i uniknięcia spadku do niższej, zaś klasa ludowa definiowana jest przez brak” (Dębska, 2016, s. 58). Perspektywa zaproponowana przez Gdulę i Sadurę łączy myśl bourdieuańską o uniwersalności z myślą, iż

„poszczególne klasy kierują się własnymi regułami uniwersalności i według nich organizują swoje doświadczenia” (Dębska, 2016, s. 58).

Jest to założenie, które współbrzmi z moją wizją edukacji. Wybrzmiewa także, m.in. u Giroux. Zarzuca on Bourdieu brak wiary „w klasy i grupy podporządkowane, żadnej nadziei na ich zdolność czy pragnienie odnowy i rekonstrukcji warunków, w jakich żyją, pracują i uczą się” (Giroux, 2018, s. 120). Mówi też o tym, że teoria reprodukcji Bourdieu, wraz pojęciem dominacji, „mówią zbyt mało o tym, jak budować bazę teoretyczną dla radykalnej pedagogiki” (Giroux, 2018, s. 120). W moim odczuciu chodzi o demaskowanie nierównych szans edukacyjnych i życiowych uczniów, tego, w jaki sposób szkoła i nauczyciele biorą udział w reprodukowaniu tych nierówności, i podejmowanie dążeń do zmiany. Mając na uwadze doświadczenia, nielicznych, osób, które dokonały zmiany swojej pozycji społecznej, zakładam, że takie dążenia nie powinny koncentrować się jednak na „wyrzucaniu ze środowiska” i wywoływaniu tym cierpienia czy pozbawianiu tożsamości ucznia. Chodzi raczej o szeroko pojętą edukację międzykulturową, w której uczniowie o niskiej klasie pochodzenia, będą włączeni w proces edukacyjny i uznani za pełnowartościowych członków szkolnej społeczności i społeczeństwa.

Gdula z Sadurą, podkreślają, że Bourdieu zmienił swój stosunek do uniwersalności, „definiując uniwersalność jako narzędzie o podwójnym ostrzu, które może reprodukcja bariery społeczne, ale także rzucać im wyzwanie”, nie odniósł tego jednak w sposób systematyczny do swojej koncepcji klas społecznych (Gdula, Sadura, 2012a, s. 32). Prowadząc swoje badania, zaczęli dostrzegać, że „definiowanie uniwersalności jako domeny klasy wyższej” stawało się dla nich coraz bardziej problematyczne. Jak zauważają, „przedstawiciele klas średnich i ludowych formułowali sądy dalekie od pogodzenia się ze swoim miejscem w porządku dominacji” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 34). Podobne obserwacje poczynił m.in. McLaren, jego relacja ze szkoły w Toronto odnosi się do grupy uczniów pochodzenia robotniczego. Zdaniem Giroux, opór stawiany wobec McLarena przez uczniów, wulgarny i seksistowski język, podejmowanie pewnej gry, która w ramach systemu szkolnego prowadzić może do ich autoeliminacji, pokazuje jednocześnie, że „szkoły są o wiele mniej skuteczne w wytwarzaniu uległych uczniów z klasy robotniczej, niż kazałby nam wierzyć P. Bourdieu” (Giroux, 2018, s. 119). Swoją sprzeciw wobec porządku społecznego przedstawiciele klas niższych wyrazili także przy okazji wyborów: w Stanach Zjednoczonych głosując na Trumpa (Williams, 2017, s. 126–127), w Wielkiej Brytanii głosując za Brexitem (Telford, Wistow, 2020, s. 567).

Pomimo rywalizujących uniwersalności i zawiązywania się sojuszy pomiędzy przedstawicielami jednych klas społecznych przeciwko innej (Erbel, 2012), w ramach systemu edukacyjnego nadal istotne są wartości kultury dominującej, to ona daje możliwość podtrzymania lub zmiany swojej pozycji społecznej i jednocześnie legitymizuje wykluczanie tego, co stanowi jej przeciwieństwo.

2.4.1. Klasowe style życia na gruncie polskim

Przechodząc do klasowych stylów życia, Gdula z Sadurą, w oparciu o koncepcję Bourdieu, wyróżnili trzy klasy społeczne: wyższą, średnią i ludową. Do klasy wyższej zostali zaliczeni przedstawiciele inteligencji, lekarze, prawnicy. Oprócz nich właściciele małych i średnich firm oraz menadżerowie. Najbogatszych Polaków, przedstawiciele biznesu i polityki, Gdula z Sadurą przyporządkowali do kategorii *overclass* – „warstwy stojącej ponad strukturą klasową”. Osoby te są zwykle utożsamiane z klasą wyższą, dlatego Sadura, na potrzeby swoich analiz, przyjął, że wyróżnieni przez niego przedstawiciele klasy wyższej przynależą do „różnych segmentów wyższej klasy średniej”. Natomiast pozostali przedstawiciele klasy średniej zostali ujęci w „różnych segmentach niższej klasy średniej”. I tak, są to grupy zawodowe związane z sektorem publicznym i nastawione na kapitał kulturowy (nauczyciele, urzędnicy i pielęgniarki) oraz przedstawiciele sektora prywatnego nastawieni na kapitał ekonomiczny. W klasie ludowej znaleźli się robotnicy, rolnicy, pracownicy sektora usług, którzy wykonują pracę niewymagającą wysokich kwalifikacji (Sadura, 2017, s. 95–97).

W rozdziale, pt. *Style życia jako rywalizujące uniwersalności*, Gdula z Sadurą (2012a) badali klasowe style życia w odniesieniu do stosunku przedstawicieli klasy wyższej, średniej oraz niższej do rowerów, zwierząt oraz poszukiwania pracy. Sadura (2012) w tej samej pracy zbiorowej w rozdziale, pt. *Wielość w jedności*, badał to zróżnicowanie w obrębie klasy średniej, natomiast w książce *Państwo, szkoła, klasy* (2017), podjął zagadnienie klasowych stylów studiowania i edukacji, które autor rozumie jako „element stylu życia danej klasy społecznej dotyczący sfery edukacji”, ujawniający się w praktykach społecznych realizowanych w ramach instytucji edukacyjnych i w czasie kariery szkolnej (w stosunku do „praktyk mających status prawomocnych, wyboru określonych typów szkół, technik uczenia się, sposobów spędzania czasu w szkole i budowania kariery szkolnej”) (Sadura, 2017, s. 97). Zagadnieniu klasowych stylów edukacyjnych poświęcam kolejny podrozdział (2.4.2.), teraz natomiast przedstawię klasowe style życia w ujęciu Gduli i Sadury.

Klasa wyższa

Zdaniem badaczy, „specyficzną dyspozycją klasy wyższej jest nastawienie na czystą przyjemność” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 34). Oznacza to, że jej przedstawiciele oddają się takim czynnościom (kulturalnym), które nie mają zewnętrznego celu. „Bezinteresowność jest tu negowaniem instrumentalnego wymiaru działania i uznawaniem wartości, jakie dane praktyki mają same w sobie” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 34). Dyspozycje te ujawniają się w kontakcie z dziełami sztuki, naturą, jedzeniem, pracą czy uprawianiem sportu. Przedstawiciele klasy wyższej cechuje swoboda, która ujawnia się, m.in. w stosunku do rowerów czy zwierząt, najwyraźniej jednak przejawia się ona w stosunku do reguł, który „daleki jest od powagi, z jaką traktuje je klasa średnia” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 36), ujawnia się także w wypowiedziach dotyczących poszukiwania pracy. Znalezienie pracy przedstawicielom klasy wyższej, niezależnie od wykonywanej aktywności zawodowej, przychodzi z łatwością, jest wręcz czymś naturalnym, oczywistym; to praca szuka pracowników, a nie pracownik zatrudnienia (Gdula, Sadura, 2012a, s. 38–39). „Rynek pracy dla klasy wyższej jest po prostu inny i rządzi nim odmienne kryteria selekcji, ściślej związane z oceną osoby i niedefiniowalnymi cechami, których nie obejmują standardowe formuły CV i aplikacji o pracę” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 39). Przy czym należy podkreślić, że dla klasy wyższej „miejsce pracy i życie często są nie do odróżnienia” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 39). Wiąże się to m.in. z dużym zaangażowaniem w swoją pracę, ale i odpowiedzialnością za innych, nie oznacza to jednocześnie relacji opartych na bliskości, czy familiarności ze swoimi podwładnymi. „Ugruntowanie pozycji przez zwiększanie swojego zaangażowania zachowuje właściwy dla klasy wyższej indywidualizm” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 40), ale też i negację różnych form aktywności kolektywnej, m.in. sąsiedzkiej i zaangażowanej politycznie wobec protestów i ruchów społecznych (Gdula, Sadura, 2012a, s. 41).

Klasa średnia

O stylu życia klasy średniej Gdula i Sadura piszą, że jest on rozpięty: „na stelażu, na który składają się: rygoryzm i praworządność, niepewność statusu, nastawienie na awans i akumulację. Jest to styl klasy rozdartej między swoimi (arystokratycznymi) aspiracjami i (ludowym) pochodzeniem” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 42), innymi słowy imituje on klasę dominującą i stara się zdystansować wobec klasy ludowej. Przedstawiciele klasy średniej nie mają takich zasobów, by podważyć reguły ustalane przez klasę dominującą, dlatego uznają je za swoje. Przy czym, w odróżnieniu od klasy wyższej, przyjmują je z powagą; obce jest im myślenie, że reguły można łamać lub zmieniać (Gdula, Sadura, 2012a, s. 36–42). Gdula i Sadura na podstawie swoich badań dochodzą jednak do wniosku, że „różnorodne roszczenia

przedstawicielei klasy średniej przekształcają partykularne cechy klasowe w wartości i działania o aspiracjach do powszechności” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 43). Z jednej strony, biorą udział w grze, w której zasady ustala klasa wyższa, z drugiej strony, zwracają się ku innej wizji świata, zdaniem klasy średniej „sprawiedliwsi i lepsi dla wszystkich aktorów” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 43).

Klasę średnią, zwłaszcza jej wyższą frakcję, cechują „wyśrubowane aspiracje”. Te natomiast przejawiają się w nastawieniu na gromadzenie dóbr i zaciąganie z ich powodu kredytów. Jak określają to badacze, członkowie klasy średniej prowadzą styl życia, którego koszty przekraczają ich możliwości finansowe. Styl życia prowadzony przez klasę średnią pociąga za sobą nie tylko konsekwencje finansowe, w tym w postaci kredytów i konieczności ich spłacania. Wiąże się to z wydłużonym czasem pracy, „kumulowaniem etatów i zleceń”, koniecznością zapewnienia opieki nad dzieckiem, gromadzeniem szkoleń i kursów, a także związanych z nimi zaświadczeń. Jest to instrumentalne nastawienie wobec pracy i studiowania, odmienne od tego, które cechuje klasę wyższą.

Nastawienie na akumulację może ujawniać się także w innych działaniach, np. w przygotowaniu do wyprawy górskiej lub rowerowej (jako głównego celu), wiąże się to z niepokojem o nabyte dobra, co jest wynikiem braku poczucia bezpieczeństwa i stabilności. Gromadzone dobra są z jednej strony synonimem zaradności, z drugiej – mają podnosić rangę konsumenta. Przedstawicielei klasy średniej nie stać jednocześnie na utratę posiadanych dóbr. Lęk ten ujawnia się także w odniesieniu do możliwości utraty pracy.

Habitus tej klasy społecznej narzuca jednostce ciągłą walkę o awans i „pięcie się w górę przy jednoczesnym porównywaniu się z innymi”. To z kolei prowadzi do stałego poczucia bycia osobą „niewystarczająco dobrą, pracowitą, kompetentną, zamożną” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 47). Inaczej niż miało to miejsce w przypadku klasy wyższej, dla klasy średniej ważne są normy i autorytety (influencerzy?), w relacjach (zarówno ze zwierzętami, jak i ludźmi) dominują reguły i zasady (Gdula, Sadura, 2012a, s. 42–45). „Muszą pojawić się w relacji w takiej lub innej postaci, ponieważ stanowią podstawę postulowanego uporządkowania świata, tzn. nadania mu przewidywalności, stabilności i regularności” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 46), są swego rodzaju sposobem i lekarstwem na towarzyszący tej klasie społecznej niepokój. Z drugiej strony, zdaniem badaczy, kosztem dążenia do awansu jest mniejsza liczba kontaktów społecznych, zwłaszcza tych towarzyskich, nierzadko związana z tym tęsknota za bliskimi relacjami. Gdula i Sadura, rozpatrują tę strategię w kategoriach nakładanych na siebie restrykcji. Wyrzeczenia w kontaktach z innymi przenoszą się także na sferę relacji z własnym potomstwem. Dodatkowo dzieci stanowią często „środek realizowania ambicji osób z klasy

średniej, a ich przygotowanie do tego celu może pochłonąć nieproporcjonalnie duże środki” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 49). Sadura zauważa przy tym, że w przypadku wyższej frakcji klasy średniej, dzieci są postrzegane jako pewne obciążenie, któremu trzeba poświęcać własny czas. Rodzice z wyższej klasy średniej starają się inwestować we własny rozwój, jak i w rozwój swoich dzieci. W przypadku przedstawicieli niższej klasy średniej, potomstwo stanowi często „awans odroczone”, a rodzice intensyfikują swoje działania na rzecz edukacji swoich dzieci, starają się poprzez rygoryzm wychowawczy: „zdyscyplinować dzieci, zaszczepić im ambicje, skłonić do kształcenia się i realizacji założonej rodzicielskiej strategii awansu” (Sadura, 2012b, s. 173–176). Bardzo ważnym spostrzeżeniem jest, że osoby z klasy średniej są przekonane, że „swoje miejsce w społecznej strukturze i osiągnięty awans zawdzięczają własnemu wysiłkowi” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 50). Nastawienie na podporządkowanie i narzucanie reguł i zasad, ujawnia się także w stosunku do ładu w miejscach publicznych, ładu przestrzennego, domowego, oddzielenia miejsca pracy od życia zawodowego (co zweryfikowała pandemia).

To, na co zwracają uwagę Gdula z Sadurą, to dystansowanie się wobec klasy niższej, które ujawniało się, „jakby mimochodem, w wielu momentach wywiadów”, przez nich prowadzonych. Przedstawiciele klasy średniej deprecjonowali pracę i kwalifikacje osób pracujących fizycznie. Dystansowali się także wobec pomocy innym (np. seniorom; podobny stosunek pewnie miałby miejsce wobec rządowego finansowania rodzin, tzw. programu 500+, który został wprowadzony już po przeprowadzeniu relacjonowanych przeze mnie badań) (Gdula, Sadura, 2012a, s. 54–56).

Klasa ludowa

Przytaczane już badania Gduli i Sadury, pokazują, że najbardziej charakterystyczną dyspozycją klasy ludowej jest familiarność. Przejawia się ona, m.in. w utrzymywaniu kontaktów i docenianiu bliskich, w podtrzymywaniu osobistych relacji z członkami rodziny, sąsiadami i znajomymi, w tym z tymi z pracy. Ważna jest dla jej przedstawicieli towarzyskość (rozumiana jako obecność, wesołość, poufałość), gotowość do pomocy, odrzucenie pojęcia „wywyższania się” i silne nastawienie na egalitaryzm w relacjach. Praca nie jest postrzegana przez klasę ludową w kategoriach kariery ani definiowana instrumentalnie. W miejscu pracy liczą się relacje z innymi i poczucie wspólnoty. Choć sytuacja finansowa klasy ludowej jest najgorsza spośród omawianych klas społecznych, to oprócz pierwiastka materialnego, ważniejsze są relacje międzyludzkie w miejscu zatrudnienia (Gdula, Sadura, 2012a, s. 57–58). Zwłaszcza, że możliwości klasy ludowej dla poprawy swoich warunków zawodowo-płacowych, są niewielkie. Jak podkreślają autorzy omawianych badań: „trudno jest myśleć o swoim życiu jak o karierze, jeśli przemieszczać można się tylko między nieatrakcyjnymi

zawodami, które są podobnie płatne” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 63). A związki zawodowe w zakładach pracy nie mają nastawienia propracowniczego, co starał się wykazać Ost. Wracając do towarzyskości (ale i swego rodzaju szacunku) tej klasy społecznej, ujawnia się ona także w stosunku do zwierząt, czy to domowych czy gospodarskich.

Jedną z ważniejszych dyspozycji klas ludowych jest praktycyzm, który odnosi się w tym badaniu, m.in. do rowerów i traktowania ich jako środka komunikacji. Klasa niższa wybiera ponadto rowery, które nie stwarzają ryzyka jego kradzieży (Gdula, Sadura, 2012a, s. 45). Praktycyzm, który ujawnia się w wyborze roweru jako środka komunikacji, wiąże się także z oszczędnością. Inaczej jednak, niż w przypadku klasy średniej, nastawienie na oszczędność nie oznacza tym samym nastawienia na pomnażanie zysków, bardziej odnosi się ona do sytuacji, w których wymaga tego rzeczywistość. Wiąże się to ze swego rodzaju biernością i „brakiem aspiracji” do zmiany swojego położenia życiowego, co sygnalizowałam już wyżej. Rozwijając jednak wątek zatrudnienia klasy ludowej, jest to klasa społeczna, która jest zagrożona bezrobociem, znacznie wyższym niż w przypadku innych klas, stąd też zmuszona jest, by stawiać stabilność na pierwszym miejscu. Jej „«bierność» jest więc racjonalnie dostosowana do warunków rynku pracy. Realizowanie modelu kariery charakterystycznego dla klasy średniej byłoby po prostu marnowaniem środków i niepotrzebnym ryzykiem zagrażającym kruchej stabilności materialnej” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 63).

Klasę ludową charakteryzuje także konserwatyzm, nie związany jednak z tradycją, ale „formą przeżywania złożoności świata”, np. związanego z wegetarianizmem. „Klasa ludowa nie czuje potrzeby poszukiwania zasady, która uwspólniałaby świat. Akceptuje odmienne praktyki dopóty, dopóki pozostają one w świecie zewnętrznym i dotyczą innych” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 64).

Przytaczane przez Gdulę i Sadurę rekonstrukcje klasowych stylów życia miały na celu przedstawienie zasad organizujących życie poszczególnych klas społecznych. Autorzy są niechętni postrzeganiu stylu życia klasy wyższej w kategoriach dominacji, nie zaprzeczając jednak jej uprzywilejowanej pozycji względem reszty społeczeństwa. Zwracają jednocześnie uwagę na tworzenie się sojuszy klasowych w stosunku do budzących ambiwalentne nastawienie spraw publicznych, jak np. ścieżki rowerowe. Dobrze oddaje to Joanna Erbel w artykule, pt. *Słaby sojusz. Walka klasy wyższej i klasy ludowej przeciwko estetyce klasy średniej*, zauważając, że pomimo zawarcia sojuszu klasy wyższej z klasą ludową przeciwko klasie średniej wobec zagospodarowania przestrzeni miejskiej, ostatecznie klasa ludowa staje się tylko narzędziem do zadbania o interesy klasy wyższej (Erbel, 2012). W niektórych sprawach, zdaje się kluczowych, sojusz taki jest w ogóle niemożliwy, np. jeśli chodzi o stosunek do

państwa, zwłaszcza jego funkcji opiekuńczej. Zdaniem Sadury i Gduli, „klasa wyższa postuluje model selektywnego, czyli ograniczonego do minimum *welfare state*, posługując się przy tym argumentami o konieczności odciążenia państwa. Każdy powinien przy tym zadbać o swoją terażniejszość i przyszłość, wykazując się zapobiegliwością i korzystając z mechanizmów rynkowych takich, jak prywatne systemy ubezpieczeniowe. Jednocześnie jej przedstawiciele deklarują dużą niechęć wobec państwa, które postrzegają jako instytucję fiskalną i zagrażającą ich interesom. Narracja hegemoniczna milczy na temat nierówności w dostępie do rynkowych instrumentów ubezpieczeniowych, a posługujący się nią zachowują się tak, jakby nie korzystali z powszechnie dostępnej infrastruktury publicznej: edukacji, kultury, ochrony zdrowia, bezpieczeństwa, itd. Osoby z klasy niższej oczekują, że państwo wzmocni swoje zaangażowanie w wyrównywanie warunków życia obywateli, wspomagając ich w sytuacjach utraty samodzielności i oferując dodatkowe świadczenia. Taka postawa wynika wprost z dostrzeżenia sprzeczności między powszechnym zindywidualizowaniem odpowiedzialności a nierówną dystrybucją środków umożliwiających jej przejęcie” (Gdula, Sadura, 2012a, s. 68). I choć osoby z klasy ludowej mogą czuć opór wobec rynkowych postulatów klasy wyższej (i średniej), którym mogą dać wyraz w czasie podejmowania decyzji wyborczych, to na ten moment jest to instrumentalne traktowanie klasy ludowej, nie rozwiązujące prawdziwie nierówności społecznych, które służy interesom grup uprzywilejowanych.

2.4.2. Klasowe style edukacyjne

W tym miejscu chciałabym skoncentrować się na klasowych stylach uczenia się. Można powiedzieć, że style te pokrywają się z innymi aspektami stylu życia poszczególnych klas. Klasę wyższą cechuje swoista bezinteresowność i kontemplacja nauki, klasę średnią aspiracje i trzymanie się reguł, klasę niższą – pragmatyzm. Poniższe wprowadzenie do omawianego tematu nawiązuje do ustaleń z przybliżonych przeze mnie powyżej badań Gduli i Sadury (2012a).

Klasowy styl edukacyjny obejmuje „praktyki społeczne realizowane w ramach instytucji edukacyjnych i w czasie kariery szkolnej” (Sadura, 2017, s. 97). Sadura zalicza tu: nastawienie wobec nauczanych w szkole treści, praktyk mających charakter prawomocny, wybór typów szkół (liceum/szkoła branżowa), techniki uczenia się, sposób spędzania czasu w szkole, budowanie kariery szkolnej (Sadura, 2017, s. 97).

Wyższej klasie średniej nauka szkolna nie sprawiała problemu z racji wyniesionego z domu wysokiego kapitału kulturowego, nie sprawiała przy tym przyjemności. Niektórzy

rozmówcy Sadury podkreślali odkrycie możliwości „jechania na opinii”, spostrzeżenie, że ich umiejętności i wiedza nie miały większego znaczenia, w przeciwieństwie do tego, czy nauczyciel żywił wobec nich sympatię czy nie. Dla osób z tej klasy społecznej najważniejszy był rozwój osobisty i oczekiwanie, że „szkoła będzie przestrzenią sprzyjającą intensywnej pracy intelektualnej”. Co ciekawe, choć odrzucali instrumentalne traktowanie uczenia się i podkreślali zupełną swobodę działania wobec nauki, większość z nich podążała „ścieżkami wydeptanymi przez rodziców”, osób o uprzywilejowanej pozycji społecznej. Motywacją do nauki był wzór rodziców, a przeszkodą „rygor i konieczność funkcjonowania w trybie nakazowym, a więc «tłamszenie osobowości», jakie jest funkcją szkoły”. Należy podkreślić, że „naturalnym środowiskiem” respondentów z wyższej klasy średniej stawał się dopiero uniwersytet, w ramach którego mogli rozwijać się intelektualnie i osobowo (Sadura, 2017, s. 97–99).

Jeśli chodzi o wybór szkoły, to w przypadku wyższej klasy średniej, jest on dokonywany z dużą starannością już na etapach poprzedzających szkołę wyższą. Zwykle są to szkoły postrzegane za elitarne, w tym prywatne. Sadura wyróżnia trzy najpopularniejsze ścieżki edukacyjne tej klasy społecznej: edukacja wyłącznie w placówkach niepublicznych (na skutek świadomej decyzji lub niepowodzenia w dostaniu się do szkoły publicznej); część edukacji w placówkach niepublicznych i część w publicznych, przy czym najczęstszym wariantem jest edukacja w placówkach niepublicznych na pierwszym etapie edukacyjnym, na etapie drugiego poziomu kształcenia włączenie się w system publiczny (wybierając szkoły o odpowiednim prestiżu); edukacja wyłącznie w placówkach publicznych, ale postrzeganych za prestiżowe, stanowiące odpowiednik elitarnych szkół prywatnych (Sadura, 2017, s. 116). Przy czym należy pamiętać, że do szkół elitarnych mogli uczęszczać również uczniowie nie będący przedstawicielami inteligencji, a osobami „awansującymi”, co stanowiło niekiedy źródło konfliktów.

Choć Sadura zakłada, że to właśnie klasa średnia jest przywiązana do reguł i zasad, to w szkołach elitarnych także można spotkać się ze wspomnianym przez jego rozmówców „pruskim drylem”, podejściem konserwatywnym, opartym na dyscyplinie, hierarchii i drobiazgowym przestrzeganiu zasad bezpieczeństwa. Takie rygorystyczne podejście było charakterystyczne dla warszawskiej szkoły Laudera. Na drugim biegunie można było doświadczyć atmosfery luzu, która mogła oznaczać konieczność wzięcia odpowiedzialności za swoją edukację (czy raczej uczenie się) lub też przyzwolenie uczniom na „prześlizgiwanie się na opinii”. Miejszem takim była niepubliczna szkoła przy ulicy Bednarskiej w Warszawie (Sadura, 2017, s. 115–120). „Mimo biegunowo różnego podejścia do porządku, te dwie

edukacyjne enklawy wydzielone z otaczającego je świata pełniły te same funkcje w życiu osób mających z czasem zasilić szeregi młodej warszawskiej elity. Miały jeszcze przed rozpoczęciem studiów wyposażyć je w zasoby kapitału społecznego (...) i kulturowego (...). Te zasoby pomogły im następnie w budowaniu pozycji w momencie podjęcia studiów wyższych. Obie szkoły wyrabiały lub wzmacniały u swoich wychowanków poczucie wyjątkowości i niepowtarzalności, dając im szansę na szlifowanie «indywidualnych talentów», a następnie lokując ich na najbardziej prestiżowych kierunkach stołecznych uczelni” (Sadura, 2017, s. 120).

Niższej klasie średniej szkoła kojarzy się bardzo dobrze. Jak pisze Sadura, „okazywała się instytucją znakomicie realizującą dyspozycje wyniesione z domu, to znaczy wspierającą etos systematycznej pracy, nastawienie na rywalizację i dążenie do sukcesu, równoznacznego ze zwiększeniem szans na awans w strukturze społecznej” (Sadura, 2017, s. 99). Inaczej niż miało to miejsce w przypadku wyższej klasy średniej, nauka wynikała z kalkulacji i realizowania określonej ścieżki kariery szkolnej/zawodowej, nie stanowiła celu sama w sobie. Odbывало się to przy dużym wsparciu rodziców, którzy „kładli nacisk na naukę, pomagali w lekcjach, namawiali do konkretnej drogi edukacyjnej lub wybrania określonego zawodu” (Sadura, 2017, s. 99). Zdaniem tej klasy społecznej, edukacja, czy to szkolna czy akademicka, winna odbywać się na jasnych, niemalże sztywnych, zasadach, a „uniwersytet powinien być selektywny, grupy [natomiast – przyp. DD] jednorodne (nie ma miejsca dla tych, którzy zaniżają poziom)” (Sadura, 2017, s. 100). Z podobnymi postulatami spotkałam się już w ramach edukacji wczesnoszkolnej, ze strony rodziców niektórych uczniów.

Natomiast dla dzieci z klasy ludowej, zarówno pochodzenia chłopskiego, jak i robotniczego, szkoła „była często pierwszym kontaktem ze światem instytucji”, bez uprzedniego przygotowania żłobkowego czy nawet przedszkolnego. Zdaniem Sadury, potęgowało to niechęć do systemu, którego działanie „opiera się na – nieznanym dotąd – zinstytucjonalizowanym przymusie i dyscyplinie”. Dotyczyło to częściej mężczyzn, ponieważ jak zauważa badacz, „kobiety w tej grupie łatwiej poddają się dominacji, a w każdym razie unikają otwartego wyrażania krytyki” (Sadura, 2017, s. 100).

Wspomnienia tej klasy społecznej koncentrują się przede wszystkim na relacji z rówieśnikami, wspólnych grach i zabawach, lekcjach wychowania fizycznego oraz zajęciach praktyczno-technicznych. Rodzice tych osób „przeważnie nie potrafili lub nie chcieli wspierać dziecka w nauce i pozostawiali mu swobodę w wyborze szkoły i dalszego zawodu”, przy czym swoboda ta była tak naprawdę pozostawieniem samym sobie, co przekładało się na powielanie dróg obranych przez rodziców lub przyjaciół (Sadura, 2017, s. 97–101). Osoby pochodzące z

klasy niższej, które miały pozytywny stosunek do edukacji szkolnej, odstawały od swoich rówieśników, zwłaszcza tych z podwórek, ci, którym udało się ukończyć szkołę wyższą, stanowią mniejszość „w środowisku zdominowanym przez osoby z klas średnich i wyższych” (Sadura, 2017, s. 123).

Przedstawiciele klasy ludowej, postrzegani w kategoriach *les miracles*, mieli świadectwa z wyróżnieniem, brali udział w konkursach, olimpiadach, lubili czytać (również w czasie wolnym), zadania domowe odrabiali bez przymusu ze strony rodziców. Cechowała ich też pracowitość, brak wolnego czasu, duża motywacja i dyscyplina wewnętrzna, która wydaje się kluczowa dla osiągnięcia sukcesów przez osoby pochodzące z klasy ludowej (Sadura, 2017, s. 123–124). Osoby te, choć nie miały wysokich wyjściowych kapitałów: kulturowego, społecznego i ekonomicznego, miały „ogromne emocjonalne i motywacyjne wsparcie rodziców, które kompensowało im brak merytorycznej lub finansowej pomocy w karierze edukacyjnej” (Sadura, 2017, s. 127) i było konwertowane w kapitał kulturowy. Sadura zwraca także uwagę, że w przypadku dzieci z klasy ludowej ważne były inne osoby dorosłe, zwykle nauczyciele, którzy byli swego rodzaju mentorami lub „łowcami talentów”, istotne okazywały się zatem kolejne sploty okoliczności, które nie należą do powszechnych. Wybór studiów czy aplikowanie na studia możliwe było np. dzięki wygranim w konkursach i olimpiadach, które stanowiły „przepustkę” na studia, poza tym mogły być wynikiem kalkulacji, by nie wybierać kierunków zbyt trudnych, „na miarę swoich możliwości”, ogólnie jednak „rodziny ze środowisk ludowych mają ledwie mgliste wyobrażenie o tym, czym jest uniwersytet i studia” (Sadura, 2017, s. 128–132).

Klasowe style uczenia się ujawniają się w wyborze dalszej ścieżki kształcenia i w ramach stylów studiowania. Przybliżając to zagadnienie warto odwołać się do spostrzeżenia, które może podważać analizy klasowe z racji umasowienia kształcenia wyższego i swoistego zarzutu wobec współczesnej wyższej edukacji, że stała się fabryką dyplomów (Czerepaniak-Walczak, 2013). Analiza klasowa przychodzi w tym momencie z pomocą, bowiem odkrywa, że „przy zwiększeniu dostępu do studiów wyższych większego znaczenia nabrały różnice horyzontalne: między uczelniami, kierunkami i stylami studiowania” (Sadura, 2017, s. 142). Dostanie się na studia wyższe, a nawet ich ukończenie nie ma większego znaczenia, za to „liczą się kompetencje zdobywane przed podjęciem studiów, przy ich okazji lub zupełnie poza studiowaniem” (Sadura, 2017, s. 143). Zwróciłabym także uwagę na to, w jaki sposób toczą się dalsze trajektorie osób kończących studia wyższe na różnych kierunkach i uczelniach różnego typu.

To, co Sadura podkreśla w swojej pracy, to założenie, by w analizach klasowych nie trzymać się ortodoksyjnie habitusów klasowych, choćby z tego względu, że „rozmowy z przedstawicielami różnych grup społecznych, od warszawskiej inteligencji i wielkomięjskich przedsiębiorców po środowiska ludowe małych miast i wsi, wskazywały, że na każdym etapie kariery szkolnej i zawodowej wszyscy oni, jeśli tylko mieli taką możliwość, dokonywali wyborów, przeprowadzając dość skomplikowane kalkulacje, świadomie uwzględniając lub odrzucając strategie przypisywane ich grupie społecznej, biorąc pod uwagę opinie rodziców i ich znajomych, przyjaciół rówieśników, znaczących innych oraz ekspertów. Posługiwali się swoimi dyspozycjami jak trzymanymi w talii atutami” (Sadura, 2017, s. 146). O ile może tak być w przypadku klasy średniej i klasy wyższej, o tyle trudniej to sobie wyobrazić w przypadku klasy ludowej, jeśli osoby te najczęściej są ze swoimi wyborami pozostawione samym sobie. Warto mieć też na uwadze, że osoby, z którymi Sadura prowadził wywiady, określał jako te, które „trudno uznać za (...) typowe dla klasy ludowej”, choć jednocześnie zaznacza, że trudno wypowiedzieć się, czym miałyby ta typowa klasa ludowa być. Niemniej w zaprezentowanych badaniach chodzi o osoby „znajdujące się w pobliżu umownej granicy oddzielającej klasy ludowe i średnie. (...) To osoby mające wykształcenie zawodowe, ale bardzo często na poziomie maturalnym”, a w historiach respondentów „często pojawiają się wspomnienia niezrealizowanych możliwości lub nierozwiniętych talentów któregoś z rodziców”. Sami zaś rozmówcy „bardzo rzadko są w swoich rodzinach pionierami przecierającymi ścieżki wiodące na uniwersytet” (Sadura, 2017, s. 126). Chodzi na przykład o starsze rodzeństwo lub kuzynostwo, natomiast rodzice respondentów „wykazywali ponadprzeciętne zainteresowanie kulturą lub sprawami publicznymi, podejmowali praktyki nietypowe dla swojego otoczenia, byli ambitni” (Sadura, 2017, s. 126).

2.5. Odbiór klas społecznych

W ostatnim już punkcie tego rozdziału chciałabym pokrótce przyjrzeć się temu, w jaki sposób klasy społeczne odbierane są w społeczeństwie. Nietrudno się domyślić, że chodzi przede wszystkim o percepcję klasy ludowej/niższej. To bowiem wobec tej grupy społecznej formułowane są liczne zarzuty, uprzedzenia oraz stosowane są określenia stygmatyzujące osoby, które do tej klasy społecznej przynależą.

Jedną ze stygmatyzujących nazw jest używana przeze mnie klasa „niższa”. Jak już jednak wyjaśniałam, w pracy tej zdecydowałam się pozostać przy tym właśnie określeniu, aby wątek, który w tej pracy podejmuję, a więc możliwości przełamania mechanizmów

reprodukujących trajektorię życiową uczniów, nie uległ rozmyciu, poprzez stosowanie określeń znanych, w najlepszym przypadku badaczom podejmującym zagadnienie klas społecznych. Wracając do wątku głównego tego podrozdziału, chciałam przedstawić, jakie inne określenia są wobec tej grupy społecznej stosowane i jakie, szkodliwe, przekonania są powtarzane.

W literaturze przedmiotu można spotkać różne pejoratywne określenia stosowane wobec osób o niskiej klasie pochodzenia. W Anglii pojawia się, m.in. określenie *chavs* (Jones, 2016), w Szkocji słowo *ned* (McGarvey, 2017, s. 120). Osoby, które wykonują niskopłatne zawody określane są też jako: *scounger* (Jones, 2016, s. xxv), *skivers* albo *shirkers* (Jones, 2016, s. xi) czy bardzo obraźliwie jako *scum*⁹ (Jones, 2016, s. 2). Przywołane tu terminy służą demonizacji osób o niskiej klasie pochodzenia i są doskonałym narzędziem dzielenia (i rządzenia). Jones zaznacza, że używanie ich odbywa się najczęściej bez zgody osób, które są nimi nazywane. A są nimi głównie osoby z klasy pracującej, zwykle utożsamiane z byciem biednym; z niechęcią do pracy, wzięcia odpowiedzialności i życiem na tzw. benefitach. Takie postrzeganie klasy pracującej, do której przynależność nie jest już postrzegana jako powód do dumy, znajduje swoje odzwierciedlenie w narracji polityków, w sensacyjnych artykułach tabloidów oraz w programach telewizyjnych (Jones, 2016, s. xi–xxv) (z własnych obserwacji mogę powiedzieć, że także w serialach telewizyjnych, zarówno wprost nawiązujących do klasy pracującej i postrzegania jej jako głupiej i prymitywnej, jak w serialu *Young Offenders* czy poprzez wykorzystywanie scenerii mieszkalnych wieżowców (tzw. high – rises albo tower blocks), jako tła dla zbrodni czy handlu narkotykami, np. w serialu *Silent Witness*). McGarvey pisze, że osoby z klasy pracującej i określane jako *chavs* lub *neds*, są postrzegane jako „biedne, przeważnie młode, które powodują nieporządek w swoich społecznościach poprzez antyspołeczne zachowanie” (McGarvey, 2017, s. 120).

Na polskim gruncie głównym terminem używanym w stosunku do klasy niższej jest słowo „patologia” (Szkudlarek, 2007, s. 48). Internetowy Słownik Języka Polskiego podpowiada, że słowo to używane jest w przypadku stanów chorobowych, a także jako coś „nieprawidłowo występującego w życiu społecznym” (Słownik języka polskiego PWN, b.d.). O ile postrzegamy istnienie niższej klasy społecznej w kategoriach nierówności społecznych, dążenia do zmiany na rzecz bardziej egalitarnego społeczeństwa, o tyle ta nierówność i wykluczanie może być rozpatrywane w kategoriach patologii, stanu chorobowego naszego społeczeństwa. O ile jednak nierówny dostęp do dóbr, uprzywilejowanie jednych osób i marginalizowanie drugich, jak również rozpatrywanie tego w kategoriach winy klasy niższej,

⁹ Zob. przypis numer 7.

kojarzy się z czymś nieprawidłowym, czemu należy zaradzić poprzez stygmatyzację osób o niskiej klasie pochodzenia, jest dla mnie w rzeczy samej – czymś nie do przyjęcia. Niestety, w potocznym (powszechnym) użyciu jest drugie rozumienie, a więc postrzeganie osób o niskich kapitałach kulturowym, ekonomicznym i społecznym jako gorszych. Inne określenia, z którymi możemy się spotkać w literaturze przedmiotu to, m.in.: „upośledzone segmenty społeczeństwa” (Białecki, 1999, s. 37), „zaniedbane/upośledzone środowiska” (Białecki, 2006, s. 7; 8), „klasy (szkolne – przyp. DD) mniej zdolne” (Reinhard, 2007, s. 65), „«złe» środowiska” (Szkudlarek, 2007, s. 49). Z klasą niższą i *patologią*, utożsamiane jest także rządowe świadczenie dla rodzin – 500+ (choć nie ma górnego progu dochodu, który pozwalałby na jego pobieranie). Jest ono postrzegane jako „rozdawnictwo” nadużywane przez „środowisko patologiczne”, „patorodziny”, powoduje wycofanie się z rynku pracy części kobiet (Sadura, Sierakowski, 2021, s. 10).

W polskiej przestrzeni społecznej spotkamy się także z nawiązaniem do subkultur młodzieżowych, tzw. *dresiarzy* i *blokerosów*. Jak pisze Tomasz Szkudlarek, tzw. patologia, medialnie jest identyfikowana z „«blokowiskiem», czyli z enklawami byłej, egalitarnej, nieźróbnicowanej pod względem statusu przestrzeni społecznej” (Szkudlarek, 2007, s. 48). Z tej „negatywnie naznaczonej przestrzeni” ma jednocześnie miejsce ucieczka elit, która chce dla swoich dzieci „dobrych” i „bezpiecznych” szkół (Szkudlarek, 2007, s. 48). Jest to tym samym utożsamianie mieszkańców blokowisk z czymś gorszym i zagrażającym¹⁰, poza być może tymi miejscami, które poddane zostały gentryfikacji, a więc nabyły nową tkankę społeczną, pozbywając się starej. Na potrzeby opisu młodych ludzi wywodzących się z blokowisk ukuto nazwę: „blokorsi”, z blokowiskami kojarzony jest także termin „dresiarze”. Karolina Monkiewicz za Barbarą Fatygą pisze, że: „przekazy medialne przyzwyczaiły już ludzi, co należy rozumieć pod tą nazwą. Według mediów, określa się tak osoby w za dużych ciuchach, wyglądające jak hiphopowcy, które nie lubią się przykładac do pracy i nauki, preferując piwo, dragi i siedzenie pod blokiem” (Monkiewicz, 2001). Agnieszka Górńska dokonała przeglądu artykułów (wytworów kultury) poświęconych zagadnieniu blokerosów. Skojarzenia z tą nazwą są jednoznaczne: „biedni młodzi ludzie ze środowisk wielkomiejskich”, „nie widzący szans na awans społeczny”, „agresywni”, „wywołują bójkę”, „słuchają hip-hopu”, „handlują

¹⁰ W polskim języku występują oczywiście takie potoczne i obraźliwe sformułowania, jak: żul, menel, biedak, żebrak, lump. Są to słowa, które słyszałam w przestrzeni publicznej. Słowa „żul” i „menel” były natomiast użyte przez uczniów klasy trzeciej jednej z wrocławskich szkół. Przytoczona przez nauczycielkę historia wskazywała na jednoznacznie negatywny odbiór pewnej grupy społecznej, oceny pozbawione refleksji, choćby w odniesieniu do kryzysu bezdomności. Przytaczam ten wątek po to, by zwrócić uwagę, że uczniowie od najmłodszych lat mają kontakt z pewnym językiem i możliwość kreowania rzeczywistości. Jest to też pole edukacyjne dla nauczyciela.

narkotykami”, „kradną samochody”, „ich rodzice nie są ludźmi sukcesu”, „należą do grup przestępczych”, „bezrobotna młodzież” (Górska, 2012, s. 87–88). Jest to przykład tego, jak w medialnej i społecznej przestrzeni funkcjonuje obraz młodego człowieka, mieszkającego w danym miejscu społecznej przestrzeni, utożsamianej z określonymi aspiracjami (lub ich brakiem) i kapitałem społecznym. Jest to również przykład tego, z czym, w odbiorze społecznym, kojarzy się potencjalna bieda: z patologią, przemocą i przestępczością. Choć nie musi to oznaczać zupełnej nieprawdy, w tym sensie, że niskie kapitały kulturowy, ekonomiczny i społeczny mogą sprzyjać określonym sposobom radzenia sobie z rzeczywistością, to jednak nie powinno być postrzegane w kategoriach uniwersalności i stanowić usprawiedliwienia dla wykluczania kultury osób o niskiej klasie pochodzenia ze szkolnej przestrzeni.

Rozdział 3.

Po co nam szkoła? Nierówności w edukacji

Odpowiedź na tytułowe pytanie można by zacząć przewrotnie, odwołując się do, budzącej różne emocje, książki Jana Masscheleina i Maartena Simonsa *In defence of school. A public issue*, w której przyjmuje się, że szkoła nie powinna być miejscem, które służy rynkowi pracy i edukacji wyższej. Nie powinna skupiać się na wydajności i efektywności, czy motywowaniu, ale skoncentrować się na uczeniu (nauczaniu). Edukacja winna koncentrować się raczej na bezinteresownym podejściu do nauki i szkoły, nauczanych przedmiotów – sztuka dla sztuki, szkoła dla szkoły, nauka dla nauki (Masschelein, Simons, 2013). Choć niektóre z postulatów, które formułują autorzy w swojej wizji szkoły, są ciekawe i zasługują na uwagę, to w swym odchodzeniu od służenia rynkowi, sami snują pomysł na pewną nierówność i reprodukcję habitusu klasy dominującej w murach szkolnych.

Czego więc powinniśmy oczekiwać od szkoły? Na pewno powinna być miejscem rozwijania pasji, miejscem ciekawym, angażującym, miejscem, w którym szanuje się ludzi, to nie ulega wątpliwości. Odtwórcza wiedza, *uzupełnianka* ćwiczeniowa, nierefleksyjne treści powinny stracić swą rację bytu. Jest to jednak przede wszystkim miejsce, w którym uczniowie spędzają znaczną część swojego życia, jest ona „integralnym elementem społeczeństwa nowoczesnego” (Mikiewicz, 2005, s. 18). Każdy z nas musi przez to miejsce przejść, „nie można zająć jakiegokolwiek pozycji społecznej bez przejścia przez system edukacji” (Mikiewicz, 2005, s. 10), zajmuje drugie obok rodziny miejsce w życiu człowieka. A opuszczanie lekcji i wagarowanie są uznawane przez kuratorów sądowych za jedne z przejawów „demoralizacji” dzieci i młodzieży (Kozłowski, 2016, s. 33). Sam termin demoralizacja odnosi się do nieprzystosowania społecznego (Kozłowski, 2016, s. 22). Choć „nieprzystosowanie społeczne” czy stosowane zamiennie „niedostosowanie społeczne” (Zajdel, Wawryk, 2022, s. 83) mają wiele ujęć i definicji, wszystkie zdają się akcentować zachowania uczniów, które stoją w sprzeczności z „powszechnie uznawanymi normami, wartościami i oczekiwaniami” (Pytka, 2005, za: Zajdel, Wawryk, 2022, s. 87) przyjętymi w danym społeczeństwie.

Zważywszy, że szkoła ma tak duże znaczenie dla społeczeństwa, w jej murach powinna znaleźć się przestrzeń na wyrównanie szans życiowych osób, które spędzają w niej tak wiele czasu lub nie znajdując miejsca dla siebie, uciekają. Tymczasem, jak zauważa Zbigniew Kwiecieński, „różnicowanie dostępności, warunków, procesów, poziomu i jakości wykształcenia na wszystkich jego poziomach (...) jest wysokie i trwałe”, a stan ten utrzymuje

się niezmiennie od lat (Kwieciński, 2009, s. 19). Systemową propozycją zmniejszenia nierówności edukacyjnych miało być powstanie gimnazjów (Babicka-Wirkus, 2015, s. 21). Badacze gimnazjów podważali jednak wyrównawczą moc tego etapu edukacyjnego, zwracając uwagę, że był to temat okołowyborczy (Babicka-Wirkus, 2015, s. 21). Marta Zahorska podkreśla natomiast, że celem tej reformy było „zmniejszenie nierówności startu pomiędzy dziećmi ze wsi i z miasta, ze środowisk mniej i bardziej uprzywilejowanych” (Zahorska, 2009, s. 122). Gimnazja „miały podnieść poziom kształcenia młodzieży wiejskiej i małomiasteczkowej oraz sprawić by ośmieliła się startować do szkół maturalnych, które z kolei umożliwiłyby jej dostęp do studiów wyższych” (Zahorska, 2009, s. 123). W momencie pisania niniejszego tekstu, gimnazja zostały zlikwidowane, potrzebne będą zatem nowe badania i analizy o nowym systemie szkolnym, i być może porównujące trzy okresy, sprzed wprowadzenia gimnazjów, z okresu ich funkcjonowania i po ich likwidacji.

Osobną kwestią pozostaje pytanie, czy wyrównywanie szans (w szkole) jest w ogóle możliwe? Mikiewicz twierdzi, że nie (Mikiewicz, 2009, s. 264). Nie oznacza to jednak, według niego, że nie należy podejmować wysiłków i prób zmiany tego stanu rzeczy. „Bez idei i polemiki z nimi nie ma zmiany i postępu” (Mikiewicz, 2009, s. 266). Nadzieję na zmianę dają natomiast ci, którzy edukację tworzą. Choć są to ludzie o różnych przekonaniach, światopoglądach, klasie pochodzenia, to są to żywe istoty, które szkołę tworzą. Pomimo tego, że szkoła jest „podstawowym mechanizmem alokacji społecznej”, nie jest „zimnym narzędziem obojętnym na materię, z którą ma do czynienia”. To, co się w szkole dzieje, zależy od podmiotów wchodzących ze sobą w relacje w jej murach (Mikiewicz, 2009, s. 264–265).

3.1. Równość w edukacji?

Zanim przejdę do omówienia występujących w szkole nierówności, zacznę od krótkiego wstępu dotyczącego pojęcia równości. Nie daje się ono, niestety, łatwo zdefiniować. A jednocześnie, jak zauważa Karolina Reinhard, rozumienie idei równości, które przyjmiemy, będzie przekładało się na sposób myślenia o równości w kontekście edukacji (Reinhard, 2009, s. 51). Męczkowska-Christiansen z Mikiewiczem zauważają przede wszystkim, że jest to pojęcie „silnie wartościujące i wartościowane”. Jest ono także jednym z „podstawowych postulatów wysoko rozwiniętych społeczeństw, mimo że ideologia kapitalizmu z jej przeciwieństwa uczynił[ą – DD] zasadę organizacji życia gospodarczego” (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz, 2009, s. 9). Jednocześnie autorzy zauważają, że nie jest ona rozpatrywana z punktu widzenia etyczności i sprawiedliwości społecznej, ale jest to raczej

„ekonomizacja równości”, staje się ona rodzajem inwestycji (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz, 2009, s. 9–10). Przykładem może być edukacja wczesnoszkolna w Wielkiej Brytanii, gdzie z jednej strony, miejsce ma jedno z najniższych przesunięć w ramach drabiny społecznej, z drugiej, pojawia się coraz większa refleksja o „cichej prawdzie” jaką jest fakt, że edukacja zaczyna się na długo przed pierwszym spotkaniem w ramach instytucji. Stąd coraz większy nacisk kładzie się na edukację małych dzieci właśnie (Bloodworth, 2016, s. 46).

W tym miejscu przybliżę pokrótce typy dyskursów publicznych na temat równości w odniesieniu do edukacji. Podejmują one przede wszystkim kwestie równości w ramach struktury społecznej, nie zajmują się zatem szczegółowo kwestiami, np. różnicowania ze względu na płeć¹¹. Michael J. Sandel w monografii *Sprawiedliwość. Jak postępować słusznie?*, analizując równość, odwołuje się do koncepcji Johna Rawlsa. Sandel wprowadza nas w to zagadnienie, poprzez zachęcenie do wyobrażenia sobie sytuacji, w której zebraliśmy się – określona grupa ludzi – w jednym miejscu, by ustalić zasady obowiązujące w naszej wspólnocie, innymi słowy, by spisać umowę społeczną. Co uznalibyśmy za ważne? Czy doszlibyśmy do porozumienia? Zdaniem Sandela, prawdopodobnie nie. Dla każdej zebranej osoby, co innego byłoby istotne. Autor proponuje eksperyment myślowy, w którym podejmiemy jednak wysiłek i wyobrazimy sobie przytoczoną wyżej sytuację. Udajemy się na takie zebranie, ale znajdujemy się w stanie „zasłony niewiedzy”, nie wiemy, jaką pozycję w społeczeństwie zajmiemy (Sandel, 2020a, s. 192). „Zasłona niewiedzy” umożliwia „równość pod względem władzy i wiedzy” (Sandel, 2020a, s. 204). „Nie znamy swojego pochodzenia klasowego ani płci, przynależności rasowej ani etnicznej, swoich poglądów politycznych ani przekonań religijnych. Nie znamy też swoich mocnych i słabych stron (...)”, jak stan zdrowia, rodzaj ukończonej szkoły, relacje rodzinne (Sandel, 2020a, s. 192–193). Nie znając swojej pozycji społecznej i swoich możliwości, zasady, które byśmy przyjęli, byłyby sprawiedliwe. Jaki pisze Sandel, tak wygląda umowa społeczna w ujęciu Rawlsa. Jest to „hipotetyczne porozumienie w pierwotnej sytuacji równości” w ujęciu Rawlsa (Sandel, 2020a, s. 193). Zdaniem Sandela, umowa społeczna zawarta za zasłoną niewiedzy, „to czysta postać faktycznej umowy, o jeszcze większej sile moralnej”, niż ta, która zawarta byłaby w sytuacji posiadania wiedzy (Sandel, 2020a, s. 205). Z tak uzgodnionej umowy, wyłoniłyby się natomiast dwie zasady sprawiedliwości. Po pierwsze, że wszystkim obywatelom przysługują równe prawa

¹¹ Tematykę tę podejmują, m.in. Mariola Chomczyńska – Rubacha, w: *Płeć i szkoła, Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju* (Chomczyńska-Rubacha, 2011); Lucyna Kopciwicz, w: *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt* (Kopciwicz, 2011) oraz *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu* (Kopciwicz, 2007).

podstawowe. Po drugie, że „dopuszczalne są wyłącznie takie nierówności społeczne i ekonomiczne, które działają na korzyść najgorzej sytuowanych członków społeczeństwa” (Sandel, 2020a, s. 206), czyli zasada różnicowania¹². Sandel podsumowuje, że istotą rozważań Rawlsa, wydaje się przede wszystkim konkluzja, „że to jak sprawy się mają, nie oznacza, że tak właśnie powinny się mieć” (Sandel, 2020a, s. 224).

Podobną kwestię podnosi Zygmunt Bauman, przywołując choćby metaforę mostu jako społeczeństwa, w którym osoby doświadczające nierówności są porównywane do najsłabszego przęsła. Most – społeczeństwo załamuje się, gdy uszkodzeniu ulegnie przęsło najsłabsze. „Nieważne, jak wytrzymałe są pozostałe przęsła i podtrzymujące je filary – o losie całego mostu stanowią przęsła najsłabsze” (Bauman, 2012, s. 7–8). Niestety, nazbyt często osoby o nieuprzywilejowanej pozycji w społeczeństwie są kwalifikowane do „strat ubocznych”, mając zbyt niską rangę, by „uzasadniać koszty zapobiegania im” (Bauman, 2012, s. 14).

Kwieciński przywołuje typologię rządów politycznych z punktu widzenia formalnej teorii sprawiedliwości w ujęciu Rawlsa. Wyróżnia on, za Rawlsem, cztery sposoby rozumienia „równych szans edukacyjnych” i ich ewentualnego wyrównywania w demokracji liberalnej. Po pierwsze, „jako równe prawo do konkurencji i do pomnażania już posiadanych korzyści, traktujące różnice jako naturalne, ale możliwe do złagodzenia poprzez ochotniczą pomoc”. Demokracja, w tym ujęciu, jest utożsamiana z wolnym rynkiem. Po drugie, „jako równe prawo do ubiegania się o wejście do elit, strzeżone przez poprawne procedury oceniania i sortowania” (podejście neokonserwatystów). Po trzecie, „jako równą i powszechną dostępność, strzeżoną przez sprawiedliwą i wciąż doskonałą dystrybucję środków” (stanowisko liberałów politycznych). Po czwarte, „jako wyrównywanie startu, przebiegu i efektów edukacji tym, którzy nie z własnej winy są pokrzywdzeni – poprzez sprawiedliwą redystrybucję środków na rzecz działań profilaktycznych, terapeutycznych i ratowniczych”. Demokracja ma w tym ujęciu wymiar partycypacyjny i etyczny. Kwieciński wyróżnia także piąte podejście, w którym równe szanse są postrzegane „jako jednakowe rezultaty” dla wszystkich po zakończeniu edukacji, niezależnie od pochodzenia klasowego. Zdaniem Kwiecińskiego podejście do równości, pojmowane jako „po równo dla każdego” jest charakterystyczne głównie dla politycznych populistów. Autor zaznacza, że nie chodzi o to, by stać się niewrażliwym na zróżnicowania edukacyjne, jednak, jak pisze, „takiej sprawiedliwości Janosika czy Robin Hooda nikt rozumny nie traktuje dziś serio, jeśli nie liczyć zawodowych polityków z lewa, z prawa i ze środka,

¹² Nie będę w tym miejscu przedstawiać całej argumentacji Rawlsa, ponieważ powstały już na ten temat opracowania, m.in. przytaczanego przeze mnie Sandela.

zbijających kokosy na takich obietnicach z Marsa, bo już nie z Marksa” (Kwieciński, 2009, s. 23).

Mirosława Cyłkowska-Nowak natomiast przeanalizowała wybrane podejścia socjologiczne, dzięki którym można podjąć próbę wyjaśniania dychotomii równości-nierówności (Cyłkowska-Nowak, 2009, s. 27–46). Rosemary Crompton, którą przywołuje w tekście Cyłkowska-Nowak, zauważa, że „nie istnieje jedna teoria umożliwiająca pełne wyjaśnienie istotnych aspektów równości – nierówności” (Crompton, 1987, za: Cyłkowska-Nowak, 2009, s. 45). Znaczące może być tym samym łączenie podejść umożliwiających wyjaśnienie tej kategorii badawczej, a w dalszym kroku podejmowanie odpowiednich działań na rzecz równości szans edukacyjnych i życiowych. Choć to, o czym już wspominałam, wydaje się niemożliwe do zrealizowania (Grochalska, 2009, s. 75), według Mikiewicza „pozostaje tylko próba stworzenia *równości w nierówności*” (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz, 2009, s. 12; por. Szkudlarek, 2007, s. 34). Istotne jednak jest, że nierówności nie są wymysłem, a są „niezaprzeczalnym faktem” (Cyłkowska-Nowak, 2009, s. 45). Mówią o tym, m.in. przywoływana Cyłkowska-Nowak, Kwieciński (2009), Grochalska (2009), Męczkowska-Christiansen i Mikiewicz (2009), Mikiewicz (2005, s. 24). Jednocześnie Mikiewicz pisze, że „z socjologicznego punktu widzenia” nierówności nie da się usunąć (Mikiewicz, 2009, s. 266). Ważne jest natomiast poznanie mechanizmów je generujących, ponieważ jest to „warunkiem podstawowym w procesie przynajmniej próby wyrównywania szans”, socjologia jednak poprzestaje na demaskacji i kontestacji zastanej rzeczywistości (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz, 2009, s. 14), a różni badacze „uchylają się od wyrażenia wprost swojego stanowiska wobec opisywanych nierówności” (Sadura, 2017, s. 77).

Tymczasem, z pedagogicznego punktu widzenia, nie jest to wystarczające, potrzebne jest działanie pragmatyczne i zmiana. „Pedagog nie poprzestaje na odpowiedzi na pytanie, jak jest, ale porusza się dalej, próbując odkryć, co zrobić, żeby było tak, jak ma być” (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz, 2009, s. 14). Mikiewicz odnosi się do Giroux, który odrzuca koncepcję Bourdieu, jako obezwładniającą i zniechęcającą do walki z mechanizmami odtwarzania struktury społecznej. Zarzuca przez to pedagogice ideologiczny charakter, podkreślając, że bez socjologicznego wglądu, działanie nie będzie możliwe (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz, 2009, s. 14). Osobiście jako pedagożka dobrze czuję podejście Giroux, nie jest mi jednak obce podejście Mikiewicza. Dlatego w niniejszej pracy, staram się łączyć obie perspektywy, eksplorującą, wyjaśniającą i dążącą do zmiany „żeby było tak, jak ma być”. Bowiem jako pedagożka wierzę, że szkoła i osoby wchodzące w jej ramach w

interakcje i relacje są „mechanizmem, który może koło reprodukcji złamać” (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz, 2009, s. 16).

3.2. Reprodukacja nierówności – „Szkoła jako mechanizm różnicowania ścieżek życiowych ludzi”¹³

Jak pisze Sadura, nierówności „najłatwiej zdefiniować przez dostęp lub jego brak” (Sadura, 2017, s. 77). I niewątpliwie takie rozważania możemy podejmować, gdy chodzi o dostęp do placówek przedszkolnych. Odnosząc jednak rozważania do szkoły, zwłaszcza wczesnego jej etapu, ujęcie to staje się niewystarczające, bowiem dostęp do niej jest gwarantowany każdemu młodemu obywatelowi (Sadura, 2017, s. 78). Należy zatem przyjrzeć się temu, co ma miejsce w szkole, a więc nad odtwarzaniem nierówności i ich podtrzymywaniem.

Teoria reprodukcji społeczno-kulturowej Bourdieu została przeze mnie omówiona w rozdziale pierwszym. Tutaj chcę się do niej odnieść w ramach wprowadzenia. Nierówność w teorii Bourdieu polega na „wdrażaniu arbitraryzmów grup dominujących jako obiektywnych treści nauczania oraz na jednoczesnym unieważnieniu treści konkurencyjnych” (Grochalska, 2009, s. 63). Dzieci rozpoczynają swoją szkolną edukację z różnymi oddziedziczonymi kapitałami, ale szkoła traktuje uczniów tak, jakby wszyscy mieli taką samą pozycję startową, zakłada jednocześnie, że wszystkie dzieci mają zdobyć te same umiejętności, wiedzę i poziom „kulturalnego obycia”. Sytuacja taka pozwala dzieciom z klasy średniej (wyższej) i wyższej na skorzystanie z zasobów wyniesionych z domu i wczesnego terminowania (Grochalska, 2009, s. 63). Nie chodzi o to, że pewne treści powinny być wspólne dla wszystkich, bowiem, jak zauważają Freire czy bell hooks, pewne umiejętności są niezbędne do tego, aby móc o siebie zawalczyć, ale o fakt, że muszą być przyswojone w takim samym tempie i w tym samym czasie, niezależnie od dziecięcych umiejętności, możliwości, zainteresowań i otrzymywanego wsparcia, a jeśli uczeń nie sprosta tym oczekiwaniom, zostanie ukarany za pomocą oceny, która finalnie może nieść ze sobą przykre konsekwencje. O ile nauka pisania jest niezbędna do komunikowania się z innymi, to już „prowadzenie pięknego zeszytu” niekoniecznie – zważywszy, że podlega to ocenianiu i porównywaniu jednych uczniów z drugimi. Chodzi raczej o to, że szkoła „trafiając ze swą obowiązkową i jednorodną ofertą [zorientowaną na wartości kultury dominującej – przyp. DD] do zróżnicowanej populacji uczniów, natychmiast

¹³ (Mikiewicz, 2005, s. 10)

wprowadza w tej populacji podział na tych, którzy z jej wymaganiami programowymi sobie radzą i tych, którzy mają z tym trudności” (Szkudlarek, 2007, s. 35), co jest wynikiem tego, że jedne z nich z wartościami kultury dominującej są zapoznawane w środowisku rodzinnym, a w drugich mogą one wywoływać opór lub poczucie, że jest to „świat nie dla nich” (w tym „elitarnie wykształcenie i wysoki społeczny status”).

Uczniowie, dla których wartości kultury dominującej są obce, mogą w konsekwencji zrezygnować na pewnym etapie kształcenia z dalszej edukacji lub wybrać świadomie „profil kształcenia powielający drogę życiową rodziców” (Szkudlarek, 2007, s. 35). I trzeba o tym pamiętać, gdy decydujemy się przedstawiać pewne zachowania uczniów, które zdają się wywoływać nasze zdumienie. Przedsiębiorcza pani dyrektor jednej z wiejskich szkół, „zorganizowała uczniom udział w wielu programach unijnych”, uczniowie jednak nie wykazali większego entuzjazmu (Reinhard, 2009, s. 59). Być może, gdyby uczniowie mogli partycypować w sprawach, które ich dotyczą, od początku, bez działań pozorowanych – skorzystaliby ze środków unijnych i wybrali zajęcia dla nich interesujące. Partycypacja jednak oznacza poczucie bycia ważnym, możliwość bycia wysłuchanym i usłyszanym, posiadanie własnego zdania i możliwość jego wyrażania, czego w polskiej szkole nie ma. Tymczasem nie powinien dziwić brak entuzjazmu uczniów o niższej klasie pochodzenia wobec działania szkoły i dyrekcji, ponieważ mogą to być zachowania oporowe, szkodzące uczniom, ale będące reakcją na dotychczasowe traktowanie uczniów w szkole. W ten sposób, jak ujmuje to Szkudlarek „socjalizacja zatacza koło”, a edukacja „reprodukuje istniejące różnice urodzenia” (Szkudlarek, 2007, s. 35). Dobrze ujęła to Mirosława Nyczaj-Draż pisząc, że „edukacja narzuca kulturę grupy dominującej dzieciom z innych grup społecznych, stając się tym samym miejscem przemocy symbolicznej, w którym **wstępne nierówności są potwierdzane przez ich ignorowanie** [podkr. własne – DD]” (Nyczaj-Draż, 2015, s. 83). Nie jestem jednak zdania, że dzieci o niskiej klasie pochodzenia mają być pozostawione samym sobie i, co najwyżej, danie im możliwości nabycia „minimum kompetencji”, ponieważ „narzucona im «pomoc» edukacyjna może zbudzić ich uspięte aspiracje i roszczenia” (Kwieciński, 2009, s. 22). Stoję na stanowisku, że szkoła musi zaktualizować swoje metody nauczania, podejście do uczniów i wartości, którymi nauczyciele często się kierują, jak przedkładanie formy nad treścią, wdrażanie do posłuszeństwa, realizacja programu nad budowanie relacji z uczniami, czy unikanie tematów „niewygodnych” lub dążenie do usłyszenia o „jedynie słusznych” doświadczeniach, bo znajdujących się w podręczniku lub w wyobrażeniu osoby dorosłej. Szkoła musi stać się miejscem krytycznego namysłu i odważnej praktyki, miejscem zdobywania wiedzy i poszerzania horyzontów, nie tylko dla uczniów – ale również dla

pracujących z nimi dorosłych. To nieuchronnie rodzi pytanie o jakość kształcenia przyszłych nauczycieli, z drugiej strony o pracę z osobami dorosłymi będącymi produktem polskiego systemu edukacji... W którym momencie tej przepychanki znajdziemy kompromis na rzecz naszych uczniów, młodych obywateli i jakości życia całego społeczeństwa?

3.2.1. Dostęp do (dobrej jakościowo) edukacji przedszkolnej

Nierówności społeczne w edukacji mają swój początek już od najmłodszych lat, bowiem zaczynają się już w przedszkolu (Gawlicz, 2009; Mikiewicz, 2009). „Po pierwsze, przez brak dostępu do edukacji przedszkolnej, po drugie poprzez segregację i «różną» opiekę dla dzieci z różnych środowisk społecznych” (Mikiewicz, 2009, s. 266) w tych placówkach. Dolata natomiast stwierdza, że „samo upowszechnienie [opieki przedszkolnej] rośnie nam niezłe, ale trudno powiedzieć, że jakość opieki przedszkolnej jest wszędzie taka sama” (Dolata, Pieniążek, 2013, s. 24). Nierówności, które rozpoczynają się „jeszcze przed wejściem dzieci do systemu edukacyjnego” są ściśle związane z klasą pochodzenia rodziców, czyli tym jaki habitus i kapitały odziedziczy dziecko w ramach socjalizacji pierwotnej. Sadura zauważa, że im społeczeństwo jest bardziej zróżnicowane pod względem kulturowym i materialnym, tym większe są różnice „w kompetencjach nabywanych przez dzieci jeszcze w domu”, i dystans między dziećmi pochodzącymi z różnych środowisk społecznych jest większy. Stąd też tak ważna jest edukacja przedszkolna, która może zmieniać/wyrównywać te różnice między dziećmi (Sadura, 2017, s. 79). Dolata przestrzega jednak przed stawianiem się przedszkoli „miniszkołami”, co przeczyłoby próbie wyrównywania szans wśród dzieci (Dolata, Pieniążek, 2013, s. 25).

Wpisując się w dyskurs ekonomizacji edukacji, uznaje się, że posyłanie dzieci od wczesnych lat do przedszkoli niesie ze sobą duży pożytek, „począwszy od korzyści ekonomicznych dla całego społeczeństwa, na wyższych osiągnięciach uczniów skończywszy” (Sadura, 2017, s. 79). Małgorzata Karwowska-Struczyk zwraca jednak uwagę, że niewiele z tego wynika dla praktyki. „Inwestowanie w opiekę i edukację najmłodszych nie jest traktowane jako działanie na rzecz dobra społecznego, rozwoju i pomyślności całego społeczeństwa, wspólnego dążenia do poprawy jego kondycji moralnej, etycznej, sytuacji ekonomicznej, ale jako dobro socjalne, a więc sposób łagodzenia ewentualnych skutków niewydolności innych instytucji, braku koordynacji i integracji ich działania”. Takie podejście nazywa autorka „egoistycznym” (Karwowska-Struczyk, 2013, s. 47–48). Podobnie zresztą (już bez oceniania) widzi sprawę Komisja Europejska: „wysokiej jakości wczesna edukacja i opieka mogą

wpływać na zmniejszenie przyszłych wydatków publicznych na opiekę społeczną, zdrowotną, a nawet na wymiar sprawiedliwości” (Komisja Europejska, 2014, za: Sadura, 2017, s. 79). Niewątpliwie jednak, wskazuje się na „ściśle związki między jakością wczesnych doświadczeń edukacyjnych a biegiem życia w późniejszych latach szkolnych i statusem społeczno-ekonomicznym w wieku dorosłym” (Karwowska-Struczyk, 2013, s. 49). Dobrze zorganizowana wczesna edukacja przynosi korzyści dzieciom, szczególnie tym ze środowisk defaworyzowanych, kładzie ona „podwaliny pod skuteczne uczenie się przez całe życie. Wczesna edukacja i opieka stanowią podstawę dla tworzenia lepszych i bardziej sprawiedliwych systemów edukacyjnych” (Komisja Europejska, 2014, za: Sadura, 2017, s. 79). Kluczowy wydaje się w tym miejscu nacisk na „dobrze zorganizowaną wczesną edukację”, bowiem badania Ireneusza Białeckiego zdają się przeczyć pozytywnemu wpływowi przedszkola na dalsze osiągnięcia dzieci z klas nieuprzywilejowanych. Z jednej strony zauważa, że edukacja przedszkolna największe korzyści przynosi dzieciom o wysokim kapitale kulturowym i ekonomicznym, z drugiej przypuszcza, że dzieci z rodzin o niskiej klasie pochodzenia są posyłane do gorszych jakościowo placówek. Jak pisze autor, „jest wielce prawdopodobne, że ważne jest nie tylko, czy dziecko z mniej sprzyjającego rozwojowi środowiska chodzi do przedszkola, ale co w nim robi, jakie doświadczenia zdobywa” (Białeckie, 2006, s. 7; por. Gawlicz, 2009).

Niestety, w Polsce dostęp do przedszkoli jest ciągle niewystarczający w stosunku do potrzeb, choć nie ulega wątpliwości, że ulega poprawie. I tak, Główny Urząd Statystyczny, w raporcie za rok szkolny 2019/2020 podaje, że wychowaniem przedszkolnym (różnego typu) było objętych 90,4% dzieci wieku od 3 do 6 lat; o 0,6% dzieci więcej w stosunku do roku poprzedniego 2018/2019 (Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2020, s. 17). W roku szkolnym 2018/2019 było to ogółem 89,5% dzieci w tym przedziale wiekowym. Natomiast w roku szkolnym 2017/2018 było to 80,7% dzieci w wieku 3-6 lat (Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2019). Obserwujemy, na ten moment, tendencję wzrostową w dostępie do tego etapu edukacyjnego, ciągle jednak da się zaobserwować różnicę w dostępie do nich pomiędzy dziećmi żyjącymi w miastach i na wsi. Oprócz tego pozostaje kwestia ciągłości korzystania z opieki przedszkolnej. Badanie stanu systemu oświaty za rok 2019/2020, wskazuje na dane z 30.09.2019 roku, czyli początku roku szkolnego (Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2020, s. 17). Sadura przytacza badania Instytutu Badań Edukacyjnych za rok 2010, z których wynika, że „pełne trzy lata w przedszkolu spędziło 59% dzieci, których rodzice mają wykształcenie wyższe, i tylko 3% dzieci z rodzin o wykształceniu podstawowym (i 14% z rodzin z wykształceniem zawodowym)” (Sadura, 2017,

s. 82). Co przekłada się na konkluzję, że „dzieci osób najlepiej wykształconych miały dwudziestokrotnie większe szanse od tych dzieci, które wychowania przedszkolnego potrzebują najbardziej” (IBE, 2011, za: Sadura, 2017, s. 82).

Karwowska-Struczyk zauważa, że w wielu placówkach kładzie się nacisk na edukację, pomijając kwestie opiekuńcze, w innych zaś miejscach przeważa opieka nad edukacją. Przy czym działania edukacyjne nazbyt często nie włączają aktywności twórczej dzieci, mają charakter podający wiedzę przez nauczyciela i niezgodny z wiedzą o sposobie rozwijania się dziecka (Karwowska-Struczyk, 2013, s. 49–50). Sadura dodatkowo zwraca uwagę na kolejny rodzaj nierówności w edukacji, który odnosi się do przedszkola, ale także do kolejnych etapów edukacyjnych, mianowicie, że z placówek publicznych ubywa uczniów lepiej dostosowujących się do szkolnej edukacji, a wraz z nimi ubywa ich rodziców, którzy mają wyższy kapitał kulturowy i potencjalnie są „bardziej świadomi i wymagający”, przez co mogliby wywierać presję na szkołę czy cały system edukacyjny i „doprowadzić do zmian i innowacji”. Samo zjawisko jest natomiast związane z finansową selekcją do prywatnych placówek oświatowych różnego szczebla, która powoduje, że są one mniej dostępne dla dzieci o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Sadura, 2017, s. 88). Wraz z rozwojem placówek niepublicznych, mamy natomiast do czynienia z selekcją ze względu na pochodzenie. Jak pisze Alicja Zawistowska, placówki publiczne, przed powstaniem jeszcze placówek niepublicznych, różniły się między sobą jakością, natomiast „w latach dziewięćdziesiątych stały się jedną kategorią stanowiącą punkt odniesienia dla decyzji szkolnych” (Zawistowska, 2012, s. 120). Nie odrzucałabym jednak rozróżnienia/rozdzielania placówek publicznych ze względu na jakość, znajdują się bowiem wśród nich te, które z racji swojego usytuowania, np. w zamożnej (tworzącej wręcz niewidzialną granicę) dzielnicy dużego miasta, służą określonej grupie społecznej, czy też szkół, które znajdują się w dzielnicy zaniedbanej, czy funkcjonującej jako taka w przekonaniu mieszkańców danego miasta (np. wrocławski Grabiszynek czy Nadodrże¹⁴). Niemniej pojawienie się placówek prywatnych stało się faktem i odpowiedzią „na zwiększone apetyty części intelektualistów i przedsiębiorców” i to przez elity ten rodzaj placówek edukacyjnych został „skolonizowany”, jako te, które zwiększają szanse awansu społecznego (Zawistowska, 2012, s. 120–121).

Wracając jednak do tego, co odbywa się w placówkach przedszkolnych, to Katarzyna Gawlicz poddaje refleksji znaczenie przedszkoli, czyli pierwszych placówek edukacyjnych, do których posyłane są dzieci, dla wdrażania najmłodszych członków społeczeństwa „w

¹⁴ Nie wykorzystuję przykładu wrocławskiego „Trójkąta” z racji toczących się tam obecnie zaawansowanych procesów gentryfikacyjnych.

obowiązujący porządek społeczny” (Gawlicz, 2009, s. 83). W jednym ze swoich artykułów badaczka przygląda się temu, jak ten rodzaj instytucji zniewala dzieci, które uczą się, że to dorośli mają władzę, zatem zajmowane w przedszkolu pozycje są rozlokowywane na podstawie wieku. Oprócz tego Gawlicz zauważa, że „na proces hierarchicznego strukturyzowania, w oparciu o kategorie wieku i pozycji społecznej, nakłada się proces różnicowania klasowego, a działalność przedszkoli przyczynia się również do reprodukcji struktury klasowej” (Gawlicz, 2009, s. 84). Badaczka prowadziła badania w dwóch wrocławskich przedszkolach, w różnych dzielnicach miasta. Na pewnym poziomie praca obu placówek była do siebie podobna, dało się jednak zaobserwować istotne różnice. Ważną kwestią jest spostrzeżenie dotyczące przekroju społecznego wychowanków obu placówek. Jedno z nich usytuowane było w „dość ubogiej i zaniedbanej części miasta. [...] uczęszczały do niego dzieci z najbliższej okolicy, których rodzice, w większości mający co najwyżej średnie wykształcenie, wykonywali zawody wymagające relatywnie niskich kwalifikacji, pracowali za granicą lub pozostawali bez pracy. Znaczna część dzieci [...] wychowywała się w rodzinach niepełnych” (Gawlicz, 2009, s. 84). Choć to ostatnie spostrzeżenie traci obecnie na znaczeniu, jako że coraz częściej, dzieci z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym również pochodzą z rodzin niepełnych i patchworkowych. Aczkolwiek można sobie wyobrazić, że dla samotnej matki, wykonującej niskopłatną pracę, zadbanie o dzieci jest zadaniem trudniejszym niż dla samotnej matki dobrze odnajdującej się na rynku pracy. Drugie natomiast przedszkole znajdowało się „w atrakcyjnej, willowej dzielnicy Wrocławia, ale część dzieci uczęszczających do niego dowożona była z nowych osiedli domów jednorodzinnych usytuowanych na obrzeżach miasta. Większość rodziców dzieci w badanej grupie miała wyższe wykształcenie; wielu z nich było pracownikami akademickimi, wykonywało wolne zawody lub prowadziło własną działalność gospodarczą” (Gawlicz, 2009, s. 84). Nie bez powodu przytoczyłam szczegółowo opisy z badań Gawlicz, są one istotne także z punktu widzenia mojej pracy badawczej, ale przede wszystkim wskazują na różnicowanie praktyk wobec dzieci uczęszczających do przedszkoli w obrębie tego samego miasta, ale w różnych jego częściach, postrzeganych i zapewne w ten sposób funkcjonujących jako *zaniedbane* i *atrakcyjne*.

Najważniejszą kwestią jest, jaki efekt, dla wychowanków obu przedszkoli, mogły przynieść odmienne nauczycielskie praktyki edukacyjne. Jak pisze badaczka, u dzieci z dzielnicy willowej mogło dojść do wykształcenia takich cech, jak: niezależność, autonomia i samodzielność, u dzieci z dzielnicy „zaniedbanej” natomiast: podporządkowanie, uległość i umiejętność dostosowania (Gawlicz, 2009, s. 84) [żeby przetrwać]. Należy bowiem pamiętać, że osoby pracujące z dziećmi nie są wobec nich neutralne, ale mają swoją wizję dziecka i

dzieciństwa, przemyślenia na temat tego, kim dziecko jest, kim ma się stać, na temat tego, czy *już jest*, czy *dopiero się stanie* [pełnoprawnym] człowiekiem, a na podstawie tych przemyśleń (nie zawsze nawet uświadomionych) nauczycielki stosują wobec dzieci określone praktyki, takie jak systemy motywowania, sposoby rozmawiania, wymuszanie określonych zachowań (np. zachowań kulturalnych jako najważniejszych), określanie, jaki rodzaj wiedzy i aktywności dzieci jest priorytetowy. O negatywnym wymiarze owych praktyk pisałam również ja, zarówno w pracy licencjackiej (Duda, 2016), jak i pracy magisterskiej (Duda, 2017). W badaniach Gawlicz ujawnia się aspekt nakładania się na konstrukt dziecka, kwestii stosunku do dzieci i ich pochodzenia. Niezwykle ważne staje się zatem **postrzeganie** klasy dominującej – klasy średniej i klasy wyższej – oraz **odbiór** klasy niższej w placówkach edukacyjnych. Przekaz ten był obecny w narracjach nauczycielek z omawianych placówek. Nauczycielka z przedszkola usytuowanego w biedniejszej dzielnicy miasta „wyobrażała sobie niektóre dzieci ze swojej grupy jako «przyszłych bandziorów» stojących z puszką piwa na podwórku i «postrach» ulicy”. Podczas, gdy nauczycielki z przedszkola położonego w dzielnicy willowej podkreślały, że „nie mamy tu normalnych dzieci. Jesteśmy placówką elitarną” (Gawlicz, 2009, s. 96–97). Zatem istotnym może się tu wydawać, że działanie nauczycielek opierało się nie tylko na wizji (małego) dziecka, ale też na wyobrażeniach na temat dziecka o określonej przynależności klasowej lub chociażby zawodowej/ekonomicznej rodziców. Dzieci z rodzin o niskiej klasie pochodzenia rodziców mogą zatem spodziewać się kontroli zachowania, wyznaczania reguł, wymagania respektu ze względu na założoną w placówce hierarchię pozycji, dzieci z rodzin o wyższej klasie pochodzenia rodziców natomiast mogą spodziewać się pewnego rodzaju partnerstwa, wsparcia dla ich zdolności i zainteresowań, wspierania autonomii, postrzegania jako osoby odpowiedzialne i zaradne.

Powyższe obserwacje prowadzą niestety do smutnego wniosku, że placówki edukacyjne, już od najwcześniejszego etapu, reprodukują nierówności społeczne, a część dzieci już od najmłodszych lat uczy się, „jak stać się trybem w maszynie, rozumiejącym, że cenione jest posłuszeństwo, a za bunt się płaci, co z perspektywy trwałości systemu społecznego jest niewątpliwie korzystne. W ten sposób dzieci, nie tylko wdrażane są do funkcjonowania w ramach istniejącego porządku społecznego, opartego na hierarchicznych relacjach władzy, ale też pozbawiane są narzędzi, które umożliwiałyby im dostrzeżenie i zakwestionowanie jego nieegalitarnego charakteru” (Gawlicz, 2009, s. 101). Sądzę, że z racji specyfiki edukacji wczesnoszkolnej, przyjętej w tej pracy jako odnoszącej się do klas 1-3 szkoły podstawowej, do podobnych wniosków możemy dojść właśnie w kontekście pierwszego, szkolnego, etapu edukacyjnego.

3.2.2. (Nie)egalitarna szkoła podstawowa

Zanim dzieci w pełni rozpoczną szkolną ścieżkę, od roku szkolnego 2004/2005¹⁵, dzieci sześciolatek objęte są rocznym przygotowaniem przedszkolnym mającym na celu przygotowanie ich do nauki w szkole (Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2020, s. 148). Po nim natomiast przechodzą do, obecnie trwającej osiem lat, szkoły podstawowej, która w tym wymiarze została przywrócona w miejsce gimnazjów powstałych w wyniku reformy szkolnictwa w 1999 r. Ostatnimi czasy polską szkołę spotkało kilka zmian, m.in. obowiązek szkolny dla sześciolatek, następnie stosunkowo szybkie jego zniesienie oraz likwidacja gimnazjów i wprowadzenie ośmioklasowej szkoły podstawowej. Obecnie obowiązek szkolny dla dzieci rozpoczyna się w wieku 7 lat i został przywrócony w roku szkolnym 2016/2017, natomiast na wniosek rodziców do szkoły mogą zostać przyjęte także dzieci 6-letnie (Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2020, s. 149). Istotną zmianą jest na pewno przeprowadzenie egzaminu kończącego etap szkoły podstawowej po klasie ósmej, a nie, jak było to przez ostatnich 20 lat, po klasie szóstej. Ze względu na obowiązek nauki szkolnej, dopiero odnośnie do tego etapu możemy mówić o prawdziwej szansie na wyrównywanie różnic pomiędzy dziećmi o różnym pochodzeniu społecznym. W tym jednak przypadku zaczyna ujawniać się „różnicowanie osiągnięć szkolnych ze względu na status ekonomiczno-społeczny ucznia”, ale też pojawia się „segregacja wewnątrz- i międzyszkolna ze względu na [status społeczno-ekonomiczny], a więc przydzielanie uczniów o określonym statusie do odpowiednich szkół i klas” (Sadura, 2017, s. 83). Co prawda w dużej mierze to stwierdzenie dotyczy edukacji w zlikwidowanych gimnazjach, ale nie brakuje takich praktyk już na wczesnym etapie edukacji, zważywszy m.in. na fakt gettoizacji osiedli, np. we Wrocławiu, które kontynuują model edukacji związany ze zróżnicowaniem społecznym okolicznych mieszkańców, o którym pisała Gawlicz. Ponadto, na etapie edukacji wczesnoszkolnej nie jest obce w polskich warunkach, posyłanie dzieci do szkół niepublicznych czy korzystanie z tzw. edukacji domowej (czasem mającej formę zorganizowaną (por. Mendel, 2017, s. 137)), a do tego dochodzą zróżnicowane praktyki rodzicielskie w obrębie jednej szkoły, o których pisze Nyczaj-Draż (2009). Również w moim zawodowym doświadczeniu słyszałam komunikaty, że rodzic „przyszłego ucznia” kalkulował, czy jego dziecko ma szansę trafić do mojej klasy, ale też spotkałam się z praktykami meldowania dziecka pod innym adresem, np.

¹⁵ W latach 2011/2012 do 2015/2016 przygotowanie to obejmowało dzieci pięcioletnie (Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2020, s. 148).

babci, by dostać się do konkretnej szkoły podstawowej¹⁶. Maria Mendel zwraca wręcz uwagę na fakt, że w rzeczywistości „liczba szkół niepublicznych i uczniów realizujących w nich obowiązek szkolny rośnie w Polsce lawinowo” (Mendel, 2017, s. 137–138).

Trzeba jednak rozróżniać szkoły prywatne od szkół niepublicznych działających na prawach szkół publicznych. W tych drugich nie następują drastyczne zmiany dla uczniów, czy też nie jest to tożsame z potencjalnie lepszym poziomem edukacji, ile ze wzrostem zatrudnienia nauczycieli w sektorze prywatnym „nieobligowanym do przestrzegania praw tej grupy zawodowej” (Mendel, 2017, s. 137), co związane jest z neoliberalnym nowym porządkiem zarządzania, z którego często korzystają samorzady (Mendel, 2017, s. 139–140). Szkoły niepubliczne, działające na prawach publicznych, nie pobierają od uczniów czesnego, nie zapewniając jednak swoim pracownikom tych samych praw, które posiadają ci pracujący według Karty Nauczyciela, co powoduje najczęściej obniżenie jakości pracy kadry pedagogicznej w takich szkołach (Rzekanowski, 2013, s. 189), usytuowanie tych szkół w systemie edukacji jest często „inne, słabsze” (Rzekanowski, 2013, s. 189). W praktyce zaś może oznaczać nierówności w dostępie do edukacji. Nie dość, że jest ono zróżnicowane przez selekcyjny sektor prywatny, to utrudnieniem mogą być także oszczędności i krótkoterminowe cele samorządów, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach i na wsiach, gdzie rodzice nie mają możliwości wyboru szkoły, do której pošlą dziecko (Rzekanowski, 2013, s. 203), co może być dodatkowo utrudnione przez *wykluczenie komunikacyjne*. Mamy zatem dzieci w tym samym wieku, chodzące do różnej jakości placówek – publicznych/na prawach publicznych, prywatnych, jak Montessori czy szkoły międzynarodowe, albo też połączenie szkoły międzynarodowej – językowej z Montessori; mamy szkoły publiczne znajdujące się w różnych częściach tego samego miasta; mamy wreszcie rodziców próbujących zapisać dziecko do wybranego przez nich nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (Nyczaj-Draż, 2009, s. 103).

Nyczaj-Draż w swojej analizie przyjmuje kategorie klas szkolnych, takich jak: „rodzicielskiego wyboru” oraz „przypadkowego zapisu” (Nyczaj-Draż, 2009, s. 110). Rodzice, którzy zapisywali swoje dziecko do szkoły decydując się na wybranego przez nich nauczyciela, dysponowali zebranymi na jego temat informacjami, znali nauczycielkę osobiście lub szukali

¹⁶ Stąd też tak istotne jest zbieranie informacji o danych osobowych dziecka i jego rodziców na początku roku szkolnego przez wychowawcę, gdyż dane podawane do rekrutacji nie pokrywają się w pełni ze stanem faktycznym. Co ciekawe jednak, rodzice w takich placówkach nie wydają się mieć refleksji, że skoro sami dopuszczają się różnych manipulacji, by posłać dziecko do konkretnej placówki, to może wiązać się z tym, że warunki lokalowe szkoły mogą być trudniejsze i odbiegać od tych wymarzonych przez rodzica (bo np. trzeba wprowadzić dwuzmianowość w pracy placówki).

informacji o niej w kuratorium. Ponadto, połowa klasy była przez rodziców dowożona do szkoły ze względu na jej odległość od miejsca zamieszkania. Jednocześnie rodzice z tej wyróżnionej przez Nyczaj-Draż kategorii, uważali, że to nauczyciel jest tym, kto może zapewnić dziecku jak najlepszy start w edukacji. Byli to jednocześnie rodzice w większości z wyższym wykształceniem, doksztalający się, zarówno tacy, którzy dobrze sobie radzą ekonomicznie, ale na poważniejsze wydatki muszą oszczędzać, jak i ci, którzy nie muszą się o to martwić. Druga grupa rodziców, zapisywała swoje dziecko do szkoły „na krótko przed rozpoczęciem roku szkolnego, kierując się wolnymi miejscami na liście i niewielką liczbą uczniów w klasie”. Sama szkoła natomiast znajdowała się blisko miejsca zamieszkania rodzin. Nauczyciel nie miał w ich mniemaniu tak dużej roli w zapewnieniu dobrego startu dzieciom, w przeciwieństwie do samych rodziców i zajęć dodatkowych. Rodzice ci mieli wykształcenie średnie i wyższe, nie korzystali z żadnych form doksztalania się, ich kapitał ekonomiczny pozwalał im jedynie na bieżące wydatki, na poważniejsze zakupy musieli oszczędzać (Nyczaj-Draż, 2009, s. 110–114). Badania Nyczaj-Draż są o tyle istotne, że pokazują nam obrazowo to, o czym pisałam powyżej, a co nie tyle miało miejsce na linii placówka publiczna – niepubliczna, ile w obrębie placówki publicznej, że na progu edukacji szkolnej możemy zaobserwować przykład „homogenicznego środowiska społecznego” (Nyczaj-Draż, 2009, s. 103). Do podobnych wniosków doszła Lynn Bosetti, badając „wybory rodziców” w odniesieniu do szkół w Kanadzie, choć te akurat badania były poszerzone o placówki alternatywne i prywatne (Dolata, 2008, s. 257–258). Z jednej strony, wybór ma miejsce na bazie świadomie podejmowanych decyzji przez rodziców dzieci, z drugiej, jest wynikiem braku takiego przemyślanego działania. Dolata określa to mianem „wybierania przez brak wyboru” (Dolata, 2008, s. 258). Przytaczana analiza pokazuje, że udział rodziców „w procesie wyznaczania ścieżek edukacyjnych” jest znaczący. Autorka bowiem, dokonała także rozróżnienia na wyniki w konkursach dzieci z tych dwóch klas pierwszych. Wyższe, często znacząco wyższe, wyniki miały dzieci z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym rodziny, czyli dzieci rodziców dokonujących świadomych wyborów w odniesieniu do ich edukacji. „Ich możliwości finansowe, wykształcenie, posiadane układy, świadomość wartości edukacji, umiejętność wyboru determinują przyszłość dzieci już od najwcześniejszych lat” (Nyczaj-Draż, 2009, s. 118), Dolata pisze, że jest to nawet cztero-, pięciokrotnie częstsze w odniesieniu do rodziców o wyższej klasie pochodzenia (Dolata, 2008, s. 259).

Ważną rzeczą, którą zauważa Nyczaj-Draż jest to, że „uwzględnianie życzeń rodziców dotyczących umieszczenia dziecka w danej klasie pierwszej (...) prowadzi do tworzenia się klas lepszych i gorszych pod względem osiągnięć szkolnych” (Nyczaj-Draż, 2009, s. 118), co

więcej, możemy nawet mówić o tym, że „polityka rodzicielskiego wyboru w oświacie publicznej działa jak mechanizm reprodukcji klasowej” (Dolata, 2008, s. 259). Tymczasem na stronie *Portal Oświatowy* zupełnie bezkrytycznie możemy przeczytać poradę, by w komisjach rekrutacyjnych do klas pierwszych znaleźli się nauczyciele, którym ma zostać przydzielone wychowawstwo w tych klasach, tak, by nauczyciele mogli zapoznać się z dokumentacją (swoich przyszłych) wychowanków (Celuch, 2012). Skoro nauczyciele potencjalnie mogą znać rodziców przyjmowanych do placówki dzieci, a jednocześnie mogą niechętnie podejmować się pracy z uczniami potencjalnie sprawiającymi trudności, sytuacja ta nie powinna mieć miejsca ze względów etycznych. Niestety, przyzwalając na takie wybory rodziców w obrębie placówki publicznej, szkoła „przyjmuje na siebie rolę selekcyjnera dzieci do klasy o pozycji uprzywilejowanej”, to z kolei prowadzi do „zjawiska segregacji społecznych już w momencie startu szkolnego” (Nyczaj-Draż, 2009, s. 118). Można poniekąd powiedzieć za Dolatą, że tego rodzaju segregacja, która odnosi się jednak do statusu społeczno-ekonomicznego rodziców (przyszłych) uczniów „jest skutkiem ubocznym stosowania kryteriów pedagogicznych lub organizacyjnych” (Dolata, 2002, za: Sadura, 2017, s. 83), a z drugiej strony, jest wynikiem „programów rynkowych w oświacie publicznej” (Dolata, 2008, s. 254). Ten rodzaj segregacji ma oczywiście negatywne skutki dla dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, jako że przyjmuje się, że mieszanie się uczniów o różnych umiejętnościach i możliwościach ma pozytywny wpływ dla dzieci z rodzin o niskiej klasie pochodzenia, podczas gdy nie niesie ze sobą ryzyka negatywnych skutków dla dzieci z rodzin o lepszym usytuowaniu społecznym (Sadura, 2017, s. 83). Omówione wyżej mechanizmy selekcyjne zdają się jednocześnie przeczyć uwadze Sadury, że na poziomie szkoły podstawowej system jest dość jednolity, a w związku z tym nie powinien różnicować szans uczniów na uzyskanie dobrego wykształcenia (Sadura, 2017, s. 84), co ma miejsce na wyższych etapach kształcenia.

3.2.3. Nowy wymiar nierówności edukacyjnych – szkoła w czasie pandemii

Niewątpliwie zupełnie nowym i niespodziewanym zjawiskiem w edukacji są nierówności wywołane edukacją zdalną wprowadzaną w dobie walki z pandemią COVID-19. I choć dotyczą one uczniów na niemal każdym szczeblu edukacyjnym, to, ze względu na wagę dwóch pierwszych etapów edukacyjnych na pozostałą ścieżkę kształcenia, zdecydowałam się podjąć ten temat przed mechanizmami selekcyjnymi w klasach starszych. Bowiem też, o ile edukacja zdalna ma negatywny wpływ na nastolatków, są to mimo wszystko osoby samodzielne, w przeciwieństwie do najmłodszych uczestników systemu szkolnego, którzy

dopiero zdobywają pewne podstawowe kompetencje, a szkoła (stacjonarna) może być dla nich jedynym miejscem, w którym mogą np. poczytać czy choćby pooglądać książkę. O ile edukacja mająca miejsce w placówkach typu przedszkolnego odbywała się w czasie pandemii niemal bez przerwy, o tyle edukacja zdalna w klasach 1-3 trwała początkowo cztery miesiące (marzec – czerwiec 2020 roku) plus dwa miesiące wakacji, następnie edukacja stacjonarna wróciła we wrześniu i utrzymała się do listopada. Od listopada 2020 do drugiej połowy stycznia 2021 roku mieliśmy powrót edukacji zdalnej oraz ferii zimowych, aby powrócić na kolejne dwa miesiące do szkoły, dwa miesiące edukacji zdalnej i wreszcie na ostatnie dwa miesiące edukacji stacjonarnej, tym razem już dla wszystkich poziomów edukacyjnych¹⁷. W pierwszym roku pandemii mieliśmy zatem 6 miesięcy zajęć stacjonarnych i 4 miesiące, często bezkontaktowej, edukacji zdalnej¹⁸. W drugim¹⁹, 5 miesięcy nauki stacjonarnej dla klas 1-3 i 5 miesięcy, przewidzianej ustawą, kontaktowej²⁰ edukacji zdalnej.

Zatem nierówności wywołane przez pandemię dotyczyły: dostępu do edukacji w ogóle (okazało się, że wiele rodzin nie posiada komputera, dobrego łącza internetowego, miejsca do nauki, zwłaszcza w przypadku rodzin wielodzietnych; część rodziców musiała podejmować pracę zarobkową stacjonarnie); dostępu do dobrej jakości edukacji (tym razem to nauczyciele nie zawsze posiadali odpowiedni sprzęt, łącza, szczególnie podczas pierwszej fali pandemii, miejsce do pracy; nie wszyscy nauczyciele potrafili korzystać z technologicznych możliwości; oprócz tego różnice dotyczyły prowadzenia zajęć: łączenia się z uczniami poprzez komunikatory, jakości przesyłanych materiałów, załączanych instrukcji do zadań, dostępu do materiałów przez uczniów, np. posiadanie/nieposiadanie drukarki, posiadanie/nieposiadanie artykułów szkolnych, które np. były suplementowane przez nauczyciela w szkole, etc.); a także wyrównywania potencjalnych braków czy doskonalenie pewnych umiejętności, których nie mogła na dany moment zapewnić szkoła, co ponownie kieruje nas w stronę kapitału kulturowego rodziców. Rodzice o wysokim kapitale kulturowym mogli przejąć w pewnym

¹⁷ Dla porządku muszę przyznać, że nie jestem zwolenniczką powrotu do edukacji stacjonarnej, przede wszystkim z powodu niezapewnienia bezpieczeństwa w tych placówkach pracownikom oświaty przez MEN, niestety też na podstawie obserwacji tego, w jaki sposób (niesolidarnie) postępuje duża część naszego społeczeństwa. Nie zmienia to jednak faktu, że edukacja zdalna przyczyniła się do pogłębienia nierówności edukacyjnych uczniów, ale też obnażyła wiele braków i patologii w polskim systemie oświaty.

¹⁸ Rok szkolny 2019/2020.

¹⁹ Rok szkolny 2020/2021.

²⁰ „Bezkontaktowa” vs „kontaktowa” edukacja zdalna odnosi się do, w pierwszym przypadku, wysyłania uczniom/ich rodzicom treści do przerobienia, ewentualnie nagrań z lekcjami. W drugim przypadku chodzi o zajęcia prowadzone przez nauczyciela na żywo, względnie zgodnie z planem lekcji, przy użyciu komunikatorów typu MS Teams.

sensie funkcje szkoły, dzięki czemu dziecko niczego nie traciło, w przeciwieństwie do tych rodziców, którzy nie posiadają takich kompetencji²¹.

Jednym z problemów, z jakimi przyszło się mierzyć wielu nauczycielom, był problem tzw. „znikających dzieci”. Justyna Suhecka, w kwietniu 2020 roku, pisała o tym w ten sposób: „17-latek z depresją, pierwszoklasistka, która wstydzi się swojej biedy i jej rówieśnik bez dostępu do maila, czwartoklasiści z romskiego koczowiska czy ósmoklasistka z Ukrainy – nauczyciele nie mają z nimi kontaktu od połowy marca. Takich dzieci są tysiące” (Suhecka, 2020a). Suhecka przywołuje w swoim reportażu wypowiedzi nauczycieli z różnych etapów edukacyjnych. Zwracają oni uwagę na problem z dostępem do sprzętu czy w ogóle do Internetu. Częstym jednak problemem było nastawienie rodziców. Nie chodzi tylko o to, że rodzice pracują i, w przypadku uczniów młodszych klas, mają ograniczone możliwości pomocy dziecku. Wśród tych wymienianych przez nauczycieli problemów ze strony rodziców, pojawiały się żądania przedstawienia rozporządzenia, że rodzic jest zobowiązany odrabiać z dzieckiem lekcje; odmawianie współpracy; brak możliwości dodzwonienia się na podane przez rodziców numery telefonu; nieodbieranie wiadomości w dzienniku elektronicznym; narodziny dziecka; stanowisko rodzica, że dziecku szkoła nie jest potrzebna; bariera językowa z uczniami i rodzicami pochodzenia ukraińskiego; depresja ucznia (Suhecka, 2020a).

W innym reportażu Suhecka pisze o uczniach, którzy „wypadli z systemu” (Suhecka, 2020b). Są to uczniowie, którzy w czasie edukacji zdalnej z edukacji nie korzystali. Przykładem jest siedmioletnia dziewczynka, która nie opanowała materiału z klasy pierwszej, doświadcza trudności w usiedzeniu w ławce, trzymaniu przyborów do pisania oraz w czytaniu. Jedna z nauczycielek, zauważa, że „niemal wszystkie dzieci coś straciły na zdalnej edukacji. Jedne trochę wiadomości, umiejętności społecznych, część relacji. Inne również ciepły posiłek i uwagę dorosłych, które dostawały tylko w szkole” (Suhecka, 2020b). António Guterres, sekretarz generalny ONZ, cytowany przez Suhecką, podkreślał, że wielu uczniów zostało poza zasięgiem nauczania. „Uczniowie z niepełnosprawnościami, należący do grup mniejszościowych lub znajdujący się w niekorzystnej sytuacji, przemieszczeni i uchodźcy – wszyscy oni są najbardziej narażeni na to, że zostaną pominięci. A sukces tych, którzy mają dostęp do kształcenia na odległość, zależy od warunków życia oraz sprawiedliwego podziału

²¹ Muszę jednak dodać, że nie wszystkie dzieci, pomimo tego, że ich rodzice mają wysoki kapitał ekonomiczny i kulturowy, a w domu mają zapewnioną zdrową żywność i różne gadżety/zabawki, były w czasie edukacji zdalnej zaopiekowane. Przykładem może być uczeń z mojej klasy, który z lekcji się wyłączał, jadł posiłek – z dala od komputera (rodzice mieli na to różne odpowiedzi), a rodzice mieli trudność z zapewnieniem dziecku materiałów potrzebnych do przygotowania własnej hodowli fasoli (kubek/słoik, gaza, fasola). Chłopiec ten wymagał dużego wsparcia w czasie zajęć stacjonarnych, w domu, w czasie edukacji zdalnej, takiego nie otrzymywał.

obowiązków domowych” (Suchecka, 2020b). Skutki pandemii związane z edukacją, pogorszeniem nastroju, osłabieniem relacji i wymiarem społecznym, dotknęły większość uczniów, jednak zdalne nauczanie pogłębiło rozwarstwienie między uczniami z różnych grup społecznych (Suchecka, 2020b). Podobnego zdania jest Tomasz Gajderowicz, który uważa, że najwięcej stracili „najmniej zdolni”, podczas gdy „najlepsi” sobie poradzą. Choć „najmniej zdolni” są utożsamiani z osobami, które mają „najtrudniejszą sytuację życiową” (Słowik, 2021), co podtrzymuje stereotyp o możliwościach poznawczych osób o niskiej klasie społecznej w ogóle, nie zmienia to faktu, że pandemia COVID-19 uwypukliła, doświadczane przez klasę nieuprzywilejowaną, nierówności.

3.2.4. Alokacyjny charakter szkół średnich

Wiele ostatnich prac dotyczących oświaty, w tym nierówności, uwzględnia edukację w gimnazjach, która zaczynała się po sześcioletniej szkole podstawowej, a kończyła egzaminem zewnętrznym i wyborem szkoły ponadpodstawowej. Na temat gimnazjów i ich funkcjonowania pisali, m.in. Anna Babicka-Wirkus (2015), Roman Dolata (2008), Antoni Jeżowski (2017), Jakub Rzekanowski (2013), Marta Zahorska (2009). Był to temat mocno debatowany i budzący silne emocje (Babicka-Wirkus, 2015, s. 21–22). Gimnazja, a wraz z nimi młodzież uczącą się w nich, odbierano raczej negatywnie. Babicka-Wirkus pisze, że celem reformy oświaty z 1999 roku, która wprowadziła trzyletnie gimnazjum, miała być likwidacja nierówności „w wykształceniu młodych ludzi oraz wyrównywanie ich szans” (Babicka-Wirkus, 2015, s. 21). Ponadto, szkoła miała się stać „miejscem wszechstronnego rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego indywidualnych predyspozycji i oczekiwań”. Tymczasem rzeczywistość okazała się diametralnie odmienna od wyobrażeń. „Zamiast przygotować młodego człowieka do wejścia w dorosłość i umożliwić mu jak najpełniejszy rozwój zainteresowań i umiejętności, [szkoły gimnazjalne – przyp. DD] stały się swoistego rodzaju wylęgarnią problemów, które stanowią doskonałą pożywkę dla mediów” (Babicka-Wirkus, 2015, s. 21). W przekazie medialnym gimnazja były utożsamiane z dewiacyjnymi zachowaniami młodzieży takimi, jak: „spożywanie alkoholu, frywolne zachowania seksualne, eksperymentowanie ze środkami odurzającymi, nękanie kolegów i koleżanek, zachowania suicydalne” (Babicka-Wirkus, 2015, s. 22).

W 2019 roku, po 20 latach funkcjonowania, gimnazja zostały zlikwidowane, a w ich miejsce wróciła ośmioletnia szkoła podstawowa. Należy jeszcze poczekać na pierwsze analizy związane z nierównościami i sprawdzaniem się *nowego-starego* systemu edukacyjnego, który będzie musiał wziąć pod uwagę dodatkowe zmienne, jak edukacja w czasie pandemii, egzamin

ósmoklasisty, do którego uczniowie z różnym skutkiem byli przygotowywani, podejmowanie decyzji związanych z dalszym kształceniem w dobie pandemii²², etc. Zarzutem wobec gimnazjów było m.in. to, że wymuszają wczesny próg pierwszej selekcji międzyszkolnej, tj. po klasie szóstej. Z własnego doświadczenia mogę powiedzieć (byłam drugim rocznikiem, który poszedł do gimnazjum), że w klasie szóstej nauczyciele niejednokrotnie powtarzali, że określony materiał będziemy przerabiać dopiero w gimnazjum, a w gimnazjum powtarzano, że pewien materiał powinien być przerobiony w szkole podstawowej, a kolejny będzie w liceum (w liceum powtarzano, że określony materiał powinien być przerobiony w gimnazjum).

W systemie ośmioletnim uczniowie otrzymują dodatkowe dwa lata edukacji w tym samym środowisku, z w miarę jednolitą możliwością „przerobienia” wymaganego podstawą programową materiału, a selekcja (i związane z nią przygotowanie do niej, w miejsce uczenia się) następuje dwa lata później. Warto przy tym zauważyć, że przed powstaniem gimnazjów, w szkołach podstawowych funkcjonował podział uczniów na klasy, m.in. wyrównawczą czy dla dzieci uzdolnionych²³ (co zwykle znajdowało odzwierciedlenie w nazewnictwie klas, tj. klasa A, B, C, D...)²⁴. Ponownie, mieliśmy tu do czynienia z tworzeniem klas jednolitych społecznie, pod przykrywką umiejętności i wyrównywania szans, jakby ich mieszanie się miało zagrozić przede wszystkim uczniom o wyższej klasie pochodzenia (określanym jako bardziej uzdolnione), co sugeruje m.in. Reinhard (2009, s. 59) czy Bogusław Śliwerski, pytając „dlaczego dzieci o wysokim kapitale rozwojowym mają rezygnować z szans na edukację adekwatną do ich poziomu rozwojowego i aspiracji edukacyjnych? W imię czego mają się stać koniem pociągowym **dla tych, którzy nie mogą, nie potrafią, a często i nie chcą się uczyć?** [podkr. własne – DD]” (Śliwerski, 2021, s. 155). Kontynuując swoje rozważania, Śliwerski powołuje się na Wiesławę Limont, która stoi na stanowisku, że „szkoła staje się zagrożeniem dla rozwoju uzdolnionego ucznia, jeśli organizuje mu edukację w grupie osób o przeciętnych zdolnościach” (Limont, 2004, za: Śliwerski, 2021, s. 157). Gdybyśmy mówili o segregacji ze względu na zainteresowania uczniów, byłaby tu zgoda. Trudno, żeby osoby, które preferują język polski lub historię miały poświęcać dodatkowe godziny na matematykę, fizykę czy informatykę bądź odwrotnie. Segregacje, na które tak chętnie powołują się Reinhard i

²² Obecnie doszedł nowy kryzys, który może nie być bez znaczenia dla edukacji uczniów – uczniów polskojęzycznych i uczniów z Ukrainy, którzy znaleźli schronienie przed wojną w Polsce. Ponownie szkoły i nauczyciele pozostali bez (większego) wsparcia systemowego.

²³ Do takiej klasy często uczęszczały dzieci nauczycieli pracujących w danej szkole.

²⁴ Szkudlarek pisze o podobnym zjawisku w Wielkiej Brytanii, z czego jednak zrezygnowano w połowie XX wieku, w którym to „literowe oznaczenia klas odpowiadały ich randze w hierarchii” (Szkudlarek, 2007, s. 45). Jeszcze w mojej szkole podstawowej wiedzieliśmy dobrze, że najlepszą klasą w szkole, jest klasa A, klasa sportowa i klasa, do której uczęszczały dzieci nauczycieli z tej szkoły. Najgorszą natomiast klasa D, klasa, która zajęcia miała po południu i była naznaczona łatką „spadochroniarzy”.

Śliwerski, dotyczą jednak podziału ze względu na: wyniki w nauce (w tym przypadku jednorazowego wyniku testu na zakończenie szkoły podstawowej), stan majątkowy rodziców i miejsce zamieszkania (dzieci miejscowe i dojeżdżające) (Reinhard, 2007, s. 56–57). Jeżeli zatem przyjąć, że dzieci pochodzące z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, to także dzieci zdolniejsze i zasługujące na warunki przeciwdziałające „syndromowi nieadekwatnych osiągnięć” (Śliwerski, 2021, s. 157), to jak postępować wobec uczniów, którzy wywodzą się z uprzywilejowanych środowisk, ale *nie mogą, nie potrafią, a często nie chcą się uczyć*, czym często odbierają lekcje tym dzieciom, które zainteresowanie lekcją wykazują? Jak, segregując uczniów ze względu na stan majątkowy rodziców czy miejsce zamieszkania, mamy odkryć uczniów uzdolnionych wśród tych o niskiej klasie pochodzenia? Co określamy w ogóle mianem uzdolnienia? Jeżeli w klasie mam dzieci, które nie lubią zabierać głosu na forum klasy²⁵, nie zawsze interesują się tym, co dzieje się na lekcji, więc rzadko biorą udział w dyskusji, czy takie dzieci są już niezdolne, ponieważ nie realizują założeń podstawy programowej, a ja nie mogę ocenić ich zdolności w aspekcie mówienia czy czytania? Czy może jednak powinnam uznać, że akurat pewne tematy dla dziecka nie są interesujące, ale jest kompetentne w mówieniu, czytaniu, prezentowaniu się na forum klasy, gdy ma możliwość przygotować lekcję na wybrany przez siebie temat? Czy są to dzieci zdolne, niezdolne, przeciętne? Reinhard i Śliwerski, powołując się na innych badaczy, podnoszą często kwestię indywidualizacji procesów nauczania... Czy w takim razie możemy używać kategorii: „zdolny – niezdolny”? Dla mnie indywidualizacja procesu kształcenia wyrzuca ze słownika rywalizujące, przeciwstawiające kategorie opisu. Indywidualizacja oznacza skupienie się na drodze rozwoju danego ucznia, nie porównywaniu go z innymi. Jako jednak, że polskiej szkole daleko do ideału, w przeciążonych liczebnie klasach trudno o prawdziwą indywidualizację, a dla wielu nauczycieli najważniejsze jest zrealizowanie tematu/programu i chwalenie tych uczniów, którzy często nie mają specjalnej zasługi w wyróżnianiu się na tle klasy (choćby ze względu na liczne dodatkowe zajęcia, jak balet, szkoła muzyczna, język angielski, matematyka, język niemiecki, zajęcia rysunku, kaligrafii, gimnastyki artystycznej, szachy, robotyka, wspinaczka, karate, konie, etc.). Jeżeli mówimy o indywidualizacji, to bierzmy pod uwagę, że każde dziecko „ma swój własny sposób uczenia się, rozumienia świata, zapamiętywania informacji i które chce realizować swoje pasje i marzenia” (Kubik, 2017, s. 134). Wydaje mi

²⁵ Choć sam podrozdział odnosi się do dalszego etapu kształcenia niż edukacja wczesnoszkolna, to jak pokazuję w tym rozdziale, wszystkie sporne kwestie mają miejsce już od najmłodszych klas, stąd też pytania moje mogą wydać się banalne, ale takimi nie są, wynikają też z obserwacji nauczycielskiej.

się, że istotne jest, by pamiętać o tym, czym często są wyjątkowe *zdolności* uczniów, jak również, czego wynikiem są uczniowskie *porażki* i w końcu być może niechęć do nauki...

Dzieci uczą się w różnym tempie, a na zrealizowanie podstawy programowej w klasach 1-3 nauczyciel ma trzy lata... Dzieci teoretycznie mają czas na indywidualną ścieżkę rozwoju, jednak sama doświadczyłam nacisków ze strony rodziców, by „coś zrobić” z uczniami „zaniżającymi poziom klasie”, czyli wyrazili niezgodę na indywidualne tempo uczenia się niektórych uczniów. Czy to oznacza, że dzieci rodziców zgłaszających niezadowolenie były wybitne? Nie, nie były. Z jednymi tematami radziły sobie lepiej, z innymi gorzej, a ich praca nie zawsze była twórcza. Były to dzieci, które dobrze radziły sobie z kartami pracy, ale ze współpracą, samodzielnym myśleniem, udziałem w dyskusji, tworzeniem – już niekoniecznie. Istotą problemu stanowiło porównywanie się rodziców między sobą i to, czemu nadawali wartość: rywalizacji, ocenianiu, „wynikiem”, które można zobaczyć czarno na białym: zeszyt ćwiczeń jest wykonany, można pokazać koleżance, babci, wziąć zeszyt ćwiczeń innego ucznia i poczuć się lepiej. To prawda, przy takim podejściu część moich uczniów nie sprostałaby szkolnym obowiązkom. Mówimy o indywidualizacji kształcenia, a w szkole dominuje forma nad treścią, „odpowiedni” sposób wysławiania się, dozwolone są określone doświadczenia i sposoby zachowania. Dzieci, które od początku są zanurzone w świat określonych praktyk kulturowych, bez problemu odnajdą się w szkole, która te praktyki promuje (Szkudlarek, 2007, s. 35). Dzieci, którym praktyki kulturowe i wartości szkolne są obce, napotykają na dodatkowe bariery, przy czym na indywidualizację kształcenia raczej liczyć nie mogą. Można w tym miejscu podnieść argument, że skoro jedne dzieci odnajdują się w praktykach kulturowych szkoły, powinny znajdować się w jednej klasie, a ci, którzy nie mają takich „kompetencji” w drugiej, po to choćby, by „nie pogłębiać kompleksów i upokorzeń u dzieci mniej zdolnych” (Nawroczyński, 1931, za: Reinhard, 2007, s. 61). Jak jednak podawany przez Reinhard przykład systemu mannheimskiego pokazuje, przyporządkowanie dzieci do klas według „stopni uzdolnień”, utrwalił segregację ze względu na status społeczny, był on niekorzystny dla uczniów, których zainteresowania rozwinęły się dość późno, a oferta edukacyjna nie była zbyt bogata (Reinhard, 2007, s. 63–64).

W nawiązaniu do powyższych przykładów segregacji w szkolnictwie, interesująca jest, w zasadzie rzadka, refleksja nad *homogenizowaniem* kapitału społecznego ludzi w przestrzeni miejskiej, co prowadzi do określonych konsekwencji społecznych, i przenoszenia tego samego modelu na pole edukacji. Zjawisko takie można określić mianem „ucieczki elit” (Szkudlarek, 2007, s. 45) albo dosadniej tworzeniem „slumsów”. W wielu krajach można zaobserwować negatywne skutki dzielenia ludzi na lepszych i gorszych przez lokowanie ich w określonych

częściach miasta czy też w specjalnie tworzonych osiedlach o określonej architekturze. Choć intencje planistów mogły być dobre, ponieważ budowano w latach 60. i 70. nowe osiedla mieszkalne dla robotników i ludzi żyjących de facto w slumsach (Chomątowska, 2021, s. 182; 161; Hanley, 2017a, s. 94), to realizacja tego postulatu nie przebiegła pomyślnie. Sytuacja, kiedy nowe osiedla, budowane pośpiesznie, przy użyciu niskiej jakości materiałów, posiadające wady konstrukcyjne, z którymi to problemami mieszkańcy byli pozostawiani samym sobie, doprowadziła do tego, że nowe osiedla przemieniały się w slumsy, a w każdym razie nie rozwiązywały w dłuższej perspektywie problemów nieuprzywilejowanych środowisk (Chomątowska, 2021, s. 163–175; Hanley, 2017a, s. 97–98; McGarvey, 2017, s. 158)²⁶. Podobne praktyki, mające miejsce w szkołach, nie przyczyniają się do lepszych czy innych konsekwencji. Segregacja, dla uczniów o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym rodziny, nie ma większego znaczenia (choć Śliwerski zdaje się przeczyć tej tezie, to jednak weźmy pod uwagę, że dzieci z rodzin o wyższej klasie pochodzenia korzystają z licznych form wsparcia w postaci korepetycji czy zajęć dodatkowych już od najmłodszych lat (Chętkowski, 2013, s. 362–363)), natomiast dla uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym rodziny – już tak. Nasila ona bowiem nierówności edukacyjne i może prowadzić do samowykluczania się uczniów z powodu negatywnego nastawienia wobec szkoły (Dolata, 2008, s. 232–233).

Przechodząc wreszcie do szkół ponadpodstawowych mamy tu do czynienia z jawnym lokowaniem uczniów w przestrzeni społecznej, które jest wynikiem klasy pochodzenia rodziny ucznia, otrzymanego wsparcia emocjonalnego, rezyliencji²⁷, wcześniejszych selekcji szkolnych związanych z ocenianiem, ocenianiem jednak nie tylko wyników w nauce, ale i zachowania (Nyczaj-Drag, 2009, s. 109). Do szkół ponadpodstawowych w roku szkolnym 2019/2020 zaliczane były: licea ogólnokształcące (4 – letnie), technika (5 – letnie), branżowe szkoły I stopnia (3 – letnie), szkoły specjalnie przysposabiające do pracy (3 – letnie), szkoły policealne (dla absolwentów gimnazjów) (Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2020, s. 150). Sadura zwraca uwagę na tzw. „progi selekcji”, uczniowie wówczas rekrutowani są do różnych, wymienionych wyżej, szkół, ze względu na predyspozycje, zainteresowania, umiejętności. „System szkolny po progu selekcji nie jest już jednolity, a coraz większa część zróżnicowania wyników może być wyjaśniana zróżnicowaniem międzyszkolnym” (Sadura, 2017, s. 85). Próg selekcji ma jednocześnie decydujący wpływ na reprodukcję nierówności społecznych, może jednak zostać ograniczony w skutkach, im później będzie mieć miejsce

²⁶ A poddawane procesom rewitalizacyjnym stają się ostoją procesów gentryfikacyjnych i prowadzą do kolejnego wykluczania i nierówności.

²⁷ O której więcej piszę w podrozdziale 3.4.1.

(Sadura, 2017, s. 85). I choć pierwsza selekcja międzyszkolna miała miejsce przez ostatnie 20 lat po szóstej klasie, to mimo wszystko autor dostrzegał ogólny pozytywny wpływ 3-letnich gimnazjów na próg selekcji prowadzący bezpośrednio do szkół ponadpodstawowych, umożliwiając „zmniejszenie barier w dostępie do liceów” (Sadura, 2017, s. 85–86). Sam moment selekcji przestaje się zatem wydawać tak istotny, ważniejsze staje się zróżnicowanie między szkołami, do których trafiają poszczególni uczniowie, co „prowadzi do zwiększenia zależności osiągnięć szkolnych od wykształcenia rodziców – czyli do wzrostu nierówności edukacyjnych” (Sadura, 2017, s. 86). Jednak wśród osób nie zajmujących się zagadnieniem nierówności, może dojść do przekonania, że rodzaj szkół, do których trafiają uczniowie w wyniku zewnętrznego egzaminowania, jest właśnie jego wynikiem, słabsi uczniowie trafiają do szkół zawodowych (obecnie szkół branżowych), a zdolniejsi znajdują miejsca w *wymarzonych* liceach (Sadura, 2017, s. 87).

Szerzej temu zagadnieniu przyglądał się Mikiewicz w pracy *Spoleczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Po pierwsze, autor, nawiązując do selekcji uczniów do szkół ponadpodstawowych, zwraca uwagę na podobne pochodzenie społeczne w określonym typie szkół, po drugie, dostrzega, że „szkoła ponadpodstawowa, skupiająca habitusy o określonych cechach, prowadzi do ich homogenizacji, do wzmocnienia uprzednio już ukształtowanych sposobów rozumienia rzeczywistości i radzenia sobie w niej. Kontakt z rówieśnikami dzielącymi takie same poglądy wzmacnia je” (Mikiewicz, 2005, s. 13). W ramach tych homogenicznych grup umacniają i kształtują się przeświadczenia wobec szkoły, na swój temat, swoich możliwości, przyszłości, celów. A to znaczy, że „nie jest obojętne, jaką szkołę wybierze się w życiu”, dla późniejszej trajektorii społecznej, czyli życiowej drogi ucznia i po prostu człowieka (Mikiewicz, 2005, s. 13). Mikiewicz w swojej pracy przygląda się temu właśnie, w jaki sposób, na podstawie wyboru (czy jedynej możliwości) określonego typu szkoły, dokonuje się różnicowanie przyszłych losów młodych ludzi, dalsze kariery edukacyjne, zawodowe, życiowe. Analizie zostały poddane trzy typy szkół: elitarnie liceum, liceum „środkowe” (utworzone na bazie szkoły zawodowej) oraz szkoła zawodowa (obecnie szkoła branżowa). Każda z tych szkół „wytwarzała specyficzną kulturę określającą jej społeczny świat i socjalizacyjne funkcje” (Mikiewicz, 2005, s. 229), czyli wspomniane przeświadczenia na swój temat, aspiracje i oczekiwania wobec przyszłości, tym samym poczucie „swojego miejsca”. Pomiędzy elitarnym liceum a zasadniczą szkołą zawodową można było zauważyć ogromną przepaść. W elitarnym liceum zgromadzeni zostali uczniowie o wysokim poczuciu własnej wartości i przekonaniu o swojej indywidualności, podejmujący współpracę ze szkołą, choćby tylko instrumentalnie, ponadto wywodzili się oni z rodzin o wysokim statusie społeczno-

ekonomicznym. W przypadku młodzieży z tego typu placówek, szkoła była „rzeczywistym medium wprowadzenia do kultury wysokiej i do elit społecznych”, otwierając jednocześnie drogę do dalszej kariery edukacyjnej na najlepszych uczelniach. Szkoła zawodowa była przeciwieństwem liceum elitarnego, gromadziła uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym i niskich szkolnych kompetencjach, w ramach tej szkoły wytwarzała się kultura oporu wobec niej. Stała się też „medium wprowadzania na margines społeczny”. Najmniej oczywiste było znaczenie liceum „środka”, które „nie daje szansy na awans do elit”, ale stwarza „możliwość ucieczki z marginesu”. Stanowili je uczniowie o przeciętnych kompetencjach edukacyjnych i wywodzili się z rodzin o przeciętnym statusie społeczno-ekonomicznym. Byli to uczniowie, u których „wymagania kulturowe szkoły nie znajdują pełnego wsparcia w rodzinnym zapleczu socjalizacyjnym” (Mikiewicz, 2005, s. 229–231), czyli uczniowie ci mieli świadomość i poczucie bycia „lepszymi” od uczniów z „zawodówki”, ale nie mieli kompetencji, wzorców, odpowiedniego habitusu, który umożliwiłby im skorzystanie z szansy znalezienia się w liceum ogólnokształcącym, a nie w szkole zawodowej. Wskazuje to na fakt, że, podobnie jak w przypadku upowszechnienia studiów wyższych i występującego w ich ramach kierunków prestiżowych i pozbawionych prestiżu, podobne zjawisko ma miejsce już na etapie szkoły ponadpodstawowej, z tym, że jest to etap edukacyjny w ramach obowiązku szkolnego i nauki, a nie mający charakter dobrowolności. Oznacza to, że „upowszechnienie kształcenia w liceum ogólnokształcącym tylko pozornie spowodowało demokratyzację szans edukacyjnych” (Mikiewicz, 2005, s. 234), a zdaniem Zawistowskiej „rola wykształcenia wzrosła współcześnie na tyle, że ważne decyzje edukacyjne muszą być podejmowane właściwie od początku procesu nauczania, a nie w momencie zdawania na studia” (Zawistowska, 2012, s. 94), co też obrazuje zebrany przeze mnie w tym rozdziale materiał z prac i badań naukowców podejmujących się zgłębiania problematyki nierówności w edukacji. Zawistowska zwraca przy tym jeszcze uwagę na infrastrukturę szkół, w tym pracowni do nauki języków obcych oraz sal informatycznych, które warunkują kształtowanie umiejętności – znajomość języka obcego i obsługa komputera – kluczowych na nowoczesnym rynku pracy (Zawistowska, 2012, s. 94). W tym obszarze również następuje różnicowanie się placówek (i typów szkół ponadpodstawowych) już od poziomu edukacji wczesnoszkolnej²⁸.

²⁸ Za przykład mogę podać własną salę lekcyjną, którą głównie własnym sumptem, przy niewielkim udziale rodziców dzieci, wyposażałam w bogatą biblioteczkę klasową, która była nieodzowna przy nauce czytania i propagowaniu czytelnictwa wśród najmłodszych dzieci. Myślę, że jest to dobry przykład ilustrujący powyższe rozważania. Rozpoczynając naukę czytania w klasie pierwszej, dzieci znajdowały się na różnym poziomie tej umiejętności. Niektóre czytały płynnie, niektóre znały wybrane litery alfabetu, niektóre dzieci dopiero alfabet poznawały. Niektórym dzieciom czytano wiele znakomitych książek, niektórym w domu czytano sporadycznie, były też dzieci, które miały znikomy kontakt z literaturą dziecięcą. Zamysł był taki, by poprzez codzienny kontakt

Kolejnym etapem edukacyjnym, reprodukcją nierówności, jest szkoła wyższa. Nie będę go jednak tu szerzej opisywać, ponieważ zrobiłam to w rozdziale drugim, przywołując badania Sadury dotyczące klasowych stylów uczenia się i studiowania (2.4.2). W tym miejscu wydaje mi się jednak ważne podkreślenie, iż dostęp do kształcenia wyższego, pomimo jego umasowienia, jest obciążony ostrą selekcją dla osób z niższej klasy średniej, a *cudem* dla osób pochodzących z klasy niższej. W kształceniu wyższym okazuje się, że niewiele ma wspólnego równość szans z edukacją. System szkolny jest tak skonstruowany, aby faworyzować i tak już uprzywilejowane społecznie dzieci o wysokim kapitale kulturowym swoich rodziców. Pozostałe osoby, które nie potrafią się dostosować do szkolnych reguł gry, czeka jakiś rodzaj naznaczenia „etykietami gorszych uczniów (Mikiewicz, 2005, s. 233), w najlepszym razie zagubienie i próba zmiany swojej trajektorii społecznej po omacku, żyjąc w niepewności, która z dróg okaże się tą realną.

3.3. Z widokiem na awans? Ujęcia o charakterze deterministycznym

W związku z powyższym warto zastanowić się jakie realnie szanse na awans społeczny mają uczniowie o niższej klasie pochodzenia. Podrozdział ten ujęłam w kategoriach deterministycznych, bowiem będę odnosić się do pojęcia merytokracji, nauczycielskich oczekiwań, w tym dążenia przez szkolne instytucje do eradykacji klasowości uczniów z niższych warstw społeczeństwa, a przede wszystkim do teorii reprodukcji społeczno-kulturowej w ujęciu Bourdieu, której zarzuca się determinizm właśnie. Osobiście jednak odbieram teorię Bourdieu jako pewną diagnozę, a nie pakiet rozwiązań. Sama merytokracja również może w tym miejscu dziwić, ale gdy przyjrzeć się jej krytycznie, to będziemy wiedzieli z czym w rzeczywistości mamy do czynienia. Drugie ujęcie będzie natomiast odnosiło się do pogranicza determinizmu i sprawczości, na podstawie pojęcia rezyliencji, szczęśliwych trafów/efektu motyla oraz do teorii oporu, a więc działania realnego, wpływającego na to, co ma miejsce w placówkach oświatowych, nie zawsze jednak kończącego się szczęśliwie.

z bogatą i ciekawą literaturą (nie z podręcznikowymi tekstami), dzieci doskonaliły czytanie, uczyły się czytać i chciały czytać, obserwując koleżanki i kolegów. Cel został osiągnięty, czytelnictwo dzieci przeniosło się do domów, a dzieci, które nie mogły liczyć na zrozumienie w tej kwestii u rodzica – mogły korzystać z klasowych zasobów. Czytanie było integralną częścią lekcji. Problem polegał na tym, że taki rodzaj wyposażenia sali (w nowe i wyselekcjonowane książki), był głównie sfinansowany przeze mnie (pomimo uzupełniania biblioteczki przez jednego z rodziców), a więc było to przedsięwzięcie bardzo kosztowne, którego drugi raz... raczej bym się nie podjęła. Warto wspomnieć, że dzieci miały też możliwość przynoszenia do szkoły własnych książek (biblioteka szkolna była słabo wyposażona), niewielu jednak rodziców z takiej możliwości korzystało.

Zacznę tę część pracy od pojęcia awansu społecznego czy inaczej mobilności społecznej (Blandford, 2017; Major, Machin, 2018). Lee E. Major i Stephen Machin podają, że mobilność społeczna „mówi nam o tym, jakie jest prawdopodobieństwo, że wejdziemy wyżej (lub spadniemy) po ekonomicznej albo społecznej drabinie życia. Podczas gdy niektórzy pną się w górę lub spadają w dół, zbyt wielu z nas jest przeznaczonych do skończenia na tych samych szczeblach [drabiny], które zajmują nasi rodzice” (Major, Machin, 2018, s. 4). Maria Ferenc pisze, że awans rozumie jako „trwałe przesunięcie w strukturze klasowej związane zarówno ze zmianą statusu materialnego, jak i nabyciem kapitału kulturowego charakterystycznego dla nowej pozycji awansującego” (Ferenc, 2012, s. 233). W pierwszej części niniejszego rozdziału przedstawiłam zagadnienie nierówności edukacyjnych, które znacząco wpływają na możliwości zmiany pozycji społecznej przez uczniów. W części poświęconej zagadnieniu klas społecznych (rozdział pierwszy), opisywałam problematykę odtwarzania struktury społecznej przez system oświatowy w ujęciu Bourdieu. Natomiast w dalszej części tego rozdziału, chcę skoncentrować się na (swego rodzaju nieformalnych) czynnikach utrudniających zmianę trajektorii społeczno-edukacyjnej uczniów oraz na tym, co sprzyja takiej zmianie, pomimo obiektywnie niesprzyjających warunków wyjściowych w biografii ucznia. W tym jednak miejscu chciałam zwrócić pokrótce uwagę na problematykę awansu społecznego, który nie staje się wcale powodem do zadowolenia, a wręcz doświadczeniem opresyjnym. Kamil Łuczaj zauważa, że „mobilność społeczna to – w perspektywie indywidualnej – nie tylko szansa, ale i zagrożenie” (Łuczaj, 2021, s. 7).

Jak pisze Ferenc, jednostka zostaje przypisana do określonej klasy społecznej poprzez przeniesienie na nią statusu rodziny, w której się wychowuje. Oznacza to jednocześnie, że jednostka zanurzona jest w kapitale kulturowym swojej rodziny. Awans natomiast, związek jednostki z jej klasą, w tym z rodziną, osłabia. Ferenc zauważa także, że osoby, które awansowały, zawierają związki z osobami o wyższej klasie społecznej, niż ich klasa pochodzenia. Osoba awansująca zanurza się w inny styl życia, który, między innymi, wpływa na relacje pomiędzy domownikami. W kontakcie z rodziną pochodzenia pojawia się natomiast poczucie winy, a w stosunkach z rodziną założoną jako osoba dorosła – lęk, „przed degradacją, spadkiem” oraz „brak zakorzenienia w nowej roli” (Ferenc, 2012, s. 233). Natomiast Łuczaj koncentruje się na pojęciach związanych z awansem w odniesieniu do pracowników naukowych, a więc jest to perspektywa zawodowa, nie rodzinna. Przywołuje on takie kategorie związane z mobilnością, jak poczucie „wstydu klasowego”, „syndromu oszusta”, „piętna klasowego”, „opodatkowania kulturowego”, „nerwicy klasowej” (Łuczaj, 2021, s. 10). Ramy niniejszego tekstu uniemożliwiają dogłębne prześledzenie tych pojęć, sama jednak analiza

semantyczna przytoczonych terminów ujawnia myśli, przekonania i uczucia towarzyszące osobom, którym udało się dokonać zmiany swojej pozycji społecznej. Dlatego zgłębiając zagadnienie awansu klasowego, należy mieć na uwadze nie tylko obiektywne bariery, ale też emocjonalny koszt, który wiąże się z osiągniętym „sukcesem”. Tym bardziej też, ważna wydaje się perspektywa pedagogiki krytycznej i jej włączające podejście dla doświadczeń uczniów z różnych grup społecznych. Jak pisze Blandford, kluczem do społecznej sprawiedliwości i mobilności społecznej jest wzajemność. Nie chodzi o to, by ratować osoby o niższej klasie społecznej, ale by „cenić je i pozwolić im rozwijać się na swój własny sposób” (Blandford, 2017, s. 47).

3.3.1. Retoryka awansu²⁹ w systemie merytokratycznym

Sandel, pisze, że w „ciągu ostatnich 40 lat merytokratyczne założenia mocno zakorzeniły się w życiu publicznym społeczeństw demokratycznych. Nierówności cały czas narastały, osiągając bardzo wysoki poziom, a mimo to w naszej kulturze umacniało się przekonanie, że sami odpowiadamy za swój los i zasługujemy na to, jak wygląda nasze życie” (Sandel, 2020b, s. 95; por. Littler, 2018, s. 81). Co więcej, „skoro mój sukces zawdzięczam sobie, to inni muszą być odpowiedzialni za swoją porażkę” (Sandel, 2020b, s. 95). Choć Sandel zaznacza, że dziś już ten polityczny slogan można uznać za nieprawdziwy (Sandel, 2020b, s. 117), to nie oznacza, że przestał on funkcjonować w przestrzeni społecznej. Jak pisze Kulz w kontekście Wielkiej Brytanii, „choć Wielka Brytania ma jeden z najniższych wyników odnośnie do społecznej mobilności w rozwiniętym świecie, mobilność jest [tam – przyp. DD] uznawana za synonim społecznej sprawiedliwości” (Kulz, 2017, s. 14). Reay przywołuje badania, które wskazują, że 50% dzieci może oczekiwać, że znajdą się w tej samej klasie społecznej, co ich rodzice, przy czym podobne dane, ale w odniesieniu do Kanady i krajów skandynawskich, mówią o mniej niż 20% (Reay, 2013, s. 664). Autorka zauważa przy tym, że pomimo niskiej mobilności społecznej, w porównaniu z większością innych krajów należących do OECD, idea awansu społecznego stała się kategorią centralną dla brytyjskiego społeczeństwa (Reay, 2013, s. 664), James Bloodworth mówi, że jest to wręcz rodzaj „politycznej obsesji” (Bloodworth, 2016, s. 12). Dla Reay, kategoria ta jest, zwłaszcza w odniesieniu do państw o dużych nierównościach, jak Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone, formą symbolicznej przemocy, która legitymizuje i usprawiedliwia rosnące nierówności (Reay,

²⁹ (Sandel, 2020b)

2013, s. 665). Podobnego zdania jest Sandel, który zauważa, że wspomniana retoryka awansu nasiliła się w okresie największych nierówności (Sandel, 2020b, s. 117). Do podobnych wniosków dochodzi Jo Littler, która zauważa, że w 2010 roku, pomimo podwójnej recesji, rosnących nierówności, spadku warunków życia dla pracującej większości, neoliberalna narracja w Wielkiej Brytanii nie ucichła (Littler, 2018, s. 89), aczkolwiek powstaje coraz więcej artykułów negatywnie odnoszących się do zasad merytokracji jako tych, które się nie sprawdziły (Littler, 2018, s. 212) i coraz trudniej wierzyć, że ciężka praca przynosi sukces (Sandel, 2020b, s. 117). Niestety, eksponowanie „merytokratycznych mitów”, nie spowodowało wzrostu rozwiązań egalitarnych, raczej krytyka neoliberalnej narracji przekształciła się w nowe warianty tejże oraz neonacjonalistyczne dyskursy (Littler, 2018, s. 213).

Hursh zwraca uwagę na fakt, że w neoliberalnym podejściu do edukacji, uważa się, że to nie bieda (czy szerszej klasowe uwarunkowania) są problemem; problem stanowią nieefektywni nauczyciele oraz brak starań osób, które mogłyby dążyć do awansu społecznego (Hursh, 2014, s. 97), to aspiracje jednostki stanowią jedną z najważniejszych kategorii w rozważaniach o merytokracji (Bloodworth, 2016, s. 12). Zdaniem neoliberalistów, „nie ma czegoś takiego jak społeczeństwo, są tylko jednostki”, co powtarzają za Margaret Thatcher (Hursh, 2014, s. 97–98). To jednostki są odpowiedzialne za swoje wybory, te, które są przedsiębiorcze zasługują na sukces, te, które takie nie są, są winne swoim niepowodzeniom, bowiem neoliberalowie próbują przekonywać, że wierzą „w równość szans” (Cameron, 2013, za: Bloodworth, 2016, s. 13). Również sukces szkolny opiera się na indywidualnym wysiłku, co zdaniem neoliberalistów potwierdza, że „niektórzy uczniowie osiągają sukces pomimo tego, że ich rodziny są ekonomicznie wykluczone”, dlatego ich zdaniem ubóstwo, wykluczenie ekonomiczne (klasowe uwarunkowania), mogą zostać przezwyciężone, innymi słowy, nie mają znaczenia w dążeniu do awansu (Hursh, 2014, s. 98). Choć jednocześnie w krajach, w których wierzy się we własny wysiłek na drodze do sukcesu najbardziej, „niemal połowa przywilejów ekonomicznych dobrze zarabiających rodziców jest przenoszona na ich dzieci” (Sandel, 2020b, s. 121). Jak określa to Kulz, dla neoliberalnej ideologii jednak „ubóstwo nie jest problemem strukturalnym, ale wynikiem ubóstwa aspiracji” (Kulz, 2017, s. 1). Przy czym narracja polityków, dotycząca szkół i osiągnięć (nieuprzywilejowanych) uczniów, zwłaszcza ta

mówiąca o „czynieniu cudów przez akademie”³⁰, mija się z prawdą w obrębie samych szkół (Kulz, 2017, s. 14–15).

Z komercjalizacją szkolnictwa spotykamy się również w Polsce (Rzekanowski, 2013). Białecki pisze, że o równych szansach i indywidualnych różnicach możemy mówić tylko w sytuacji, gdy „w dwu kategoriach uczniów, kształconych w podobnych warunkach, w podobnie wyposażonych szkołach, jedna regularnie uzyskuje lepsze wyniki od drugiej; oznacza to, że ta pierwsza lepiej owe zasoby wykorzystuje” (Białecki, 2006, s. 3–4). I rzeczywiście może tak być, że ze względu na różnice indywidualne, niektóre dzieci lepiej wykorzystają dane im szanse, niż ich rówieśnicy. „Kiedy jednak różnice owe w sposób regularny i systematyczny pokrywają się z podziałami społecznymi i pochodzeniem, można nazywać je niesprawiedliwością” (Białecki, 2006, s. 4). Nie możemy, na przykład, mówić o równych warunkach wyjściowych, jeżeli jedno dziecko czyta czy rozpoczęło naukę czytania w przedszkolu lub w wieku przedszkolnym, a drugie rozpoczyna naukę czytania w szkole (Białecki, 2006, s. 4), gdy nie ma to związku z indywidualnym tempem rozwoju dziecka, a np. posiadaniem lub nieposiadaniem książek w domu, uczeniem dziecka czytania w domu lub brakiem takiego doświadczenia (Illich, 2010, s. 42), podobnie będzie z pisanem czy choćby nauką liter czy liczeniem, ale też ze zwykłymi pracami manualnymi, jak klejenie, wycinanie, lepienie z plasteliny, etc. Tymczasem ideologia neoliberalna nie bierze takich czynników pod uwagę, za to za problemowych uznaje nauczycieli (Potulicka, 2012a, s. 182), w dalszej kolejności rodziców (Potulicka, 2012a, s. 192) i uczniów, a żeby znaleźć winnych niepowodzeń, dąży do standaryzowanego testowania (Hursh, 2014, s. 98). Taki rodzaj testowania, zdaniem jego zwolenników, miał przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia i *obiektywnego* ocenienia wyników uczniów. Również na polskim gruncie mechanizm kontroli zewnętrznej miał przyczynić się do dyscyplinowania uczniów i nauczycieli (Potulicka, 2012a, s. 177), a jednocześnie miałyby to wpływ na rywalizację między placówkami, „złe szkoły traciłyby uczniów i bankrutowały” (Potulicka, 2012a, s. 189). Pat Thomson stawia jednak pytania o efektywność szkół (która szkoła miałaby de facto zostać uznana za *złą*, oczywiście pomijając ten tylko czynnik, jakim byłaby niska zdawalność testów): „co liczy się jako efektywność? Kto miałby decydować, co jest efektywne? W jaki sposób efektywność mielibyśmy oceniać? Kto decydowałby o procesie ewaluacji efektywności? Jakie miałyby być

³⁰ Jak pisze Mendel, akademie to jednostki edukacyjne, które prowadzą organizacje pozarządowe i inne podmioty spoza sektora publicznego. „Są nadal publicznymi szkołami funkcjonującymi dzięki dotacji na ucznia, ale inaczej wypłacaną i najczęściej wzbogaconą o środki sponsorskie” (Mendel, 2017, s. 141).

efekty efektywności? W czyim interesie efektywność miałyby działać?” (Thomson, 2020, s. 123).

Ideologia neoliberalna wyklucza z pola swoich rozważań społeczny kontekst, wysiłek, jaki nauczyciele muszą włożyć pracując z uczniami z rodzin o niskim kapitale kulturowym czy też pracując w niedofinansowanych placówkach, o różnym wyposażeniu, z przepełnionymi klasami, etc. (Thomson, 2020, s. 126). W swoich rynkowych zapędach dąży do wyeliminowania z debaty publicznej rozważań na temat „nierówności, które zabijają” (Therborn, 2015), a które wymagają takich dyskusji oraz rozważenia, w jakim świecie chcemy dalej żyć i w jaki sposób możemy pewne cele zrealizować (Hursh, 2014, s. 98). Wiąże się to z tym, o czym pisała Karwowska-Struczyk, czyli z dostrzeżeniem, że pewne postulaty odnośnie do wyrównywania szans (edukacyjnych) dzieci, powinny być wynikiem solidarności społecznej, nie tylko myśleniem o tym, w jaki sposób zminimalizować koszty na pomoc (potencjalnym przyszłym bezrobotnym czy lokatorom zakładów penitencjarnych). Rozważania na temat nierówności społecznych, w tym nierówności edukacyjnych, powinny być wyrazem międzyludzkiej troski i zauważeniem, że żyjemy na planecie „wszechpowiązania wszystkiego ze wszystkim”, co kieruje nas w stronę dwóch rozwiązań, albo zacniemy żyć wspólnie (wspólnotowo), albo możemy doczekać się zbiorowej śmierci, jak ujął to Bauman (2012, s. 33)³¹. Do podobnych spostrzeżeń dochodzi Hursh, który zauważa, że „demokracja nie jest dłużej definiowana jako obywatele rozważający naturę wspólnego dobra i tego, jak je osiągnąć” (Hursh, 2014, s. 101). Przemyslenia nad wizją świata zostają zepchnięte w niebyt, za to świat jest miejscem dokonywania wyborów produktów, a jednym z takich produktów jest szkoła.

W neoliberalnej narracji uczniowie i ich rodzice postrzegani są jako przedsiębiorczy (lub nie) sprawcy, dokonujący świadomych wyborów, odpowiedzialni za poszukiwanie i wybór dobrej szkoły dla dziecka, wystarczy, że sięgną po rankingi szkół i wyniki testów w tychże (Hursh, 2014, s. 101). Z przytoczonych przeze mnie wcześniej analiz badaczy wynika, że rodzice, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej, bazują na nieco innych danych, niż wyniki

³¹ Z drugiej strony, dobrze, że pewne kroki w celu wyrównywania szans są w ogóle podejmowane, pomimo swego związku z ekonomizacją tych obszarów życia. Trafna diagnoza i próba osiągnięcia pożądanego stanu rzeczy, jest lepszym rozwiązaniem niż ogłupiająca narracja o „ciężkiej pracy, która prowadzi do nagrody” (Littler, 2018, s. 92). Jest to niezwykle ciekawe, że hasła te promują osoby, które wywodzą się z klasy wyższej, odziedziczyły wysoki kapitał ekonomiczny, kulturowy i społeczny, a są to m.in. politycy kończący prywatne szkoły z internatem. Jak to jednocześnie możliwe, że są osoby skłonne wierzyć w to, że „ciężka praca jest najbardziej wpływowym czynnikiem w ruchliwości społecznej?” (Littler, 2018, s. 92). Interesujące jest, że absolwenci szkół z klasy średniej korzystają ze swoich szerokich kontaktów w sytuacji poszukiwania zatrudnienia, podczas gdy studenci z klasy pracującej wychodzą z założenia, że muszą udowodnić sobie i innym swoją wartość przez ciężką pracę właśnie (Littler, 2018, s. 93).

testów³², niemniej ta odpowiedzialność i świadomy wybór szkoły jest zarezerwowany dla nielicznych osób, bowiem, jak zauważa Eugenia Potulicka, aby dokonać aktywnego wyboru (a nie wyboru poprzez brak wyboru) szkoły (na jakimkolwiek etapie), potrzebne są pewne kompetencje, jak znajomość szkół, dostęp do informacji o szkołach, umiejętność skorzystania z tych informacji. Tymczasem, zdaniem Potulickiej, „kultura wyboru jest niezgodna z kulturą niższych warstw społecznych” (Potulicka, 2012a, s. 192). Tok myślenia neoliberalistów obrazuje również pewną nieściskość, bowiem nie różnicuje tego, że wyboru (celowego bądź przypadkowego) placówki na pierwszych etapach kształcenia, dokonuje rodzic dziecka, nie samo dziecko, zatem to nie wysiłek i racjonalne wybory danej jednostki/ucznia mają wpływ na jego/jej dalszy potencjalny sukces, za to obrazuje to po raz kolejny, jak wiele zależy od pochodzenia klasowego uczniów i możliwości ich rodziców. Zgodnie z narracją neoliberalną rodzice o niskiej klasie pochodzenia mogą być postrzegani po prostu jako mało przedsiębiorczy. To z kolei może prowadzić do pojawienia się narracji o kategorii ludzi postrzeganych jako „odpady”, „przeznaczonych na śmietnik, wykluczonych ze społeczeństwa”, wśród nich znajduje się nierzadko młodzież ucząca się w szkołach zawodowych (Potulicka, 2012b, s. 318), winna sobie samej, o czym będę pisała w podrozdziale poruszającym kwestie oporu. Zdaniem Mayor, „20-30% uczniów, a w niektórych społeczeństwach nawet więcej, grzęźnie w pułapkach szkolnictwa i jest w zasadzie wykluczona ze społeczeństwa opartego na wiedzy” (Mayor, 2001, za: Potulicka, 2012b, s. 318).

Omawiając kwestie merytokracji, która z prawdziwą merytokracją wspólnego ma niewiele, należy podjąć zagadnienie aspiracji i dążenia do awansu społecznego, ponieważ to o brak aspiracji są oskarżane osoby, którym się nie powiodło. A przecież, używając banału, nie chodzi o to, że ludzie nie mają ochoty na polepszenie swojej życiowej drogi i szans, Piotr Laskowski wręcz zaleca lekturę książki *Odszkolnić społeczeństwo* Ivana Illicha, zwracając uwagę, że po 1989 roku nastąpił w Polsce „wzrost aspiracji edukacyjnych” (Laskowski, 2010, s. 12). Według mnie natomiast warto sobie postawić pytanie, czy uczniowie muszą uczyć się i polepszać swoje możliwości życiowe, reprodukując wizję świata klasy wyższej i klasy średniej, a w związku z tym, wyrzekając się swojej własnej tożsamości, klasowości, co powoduje de facto cierpienie i brak przynależności do klasy pochodzenia, ale i do klasy trajektorii. Na bardziej ogólnym poziomie, Illich rozpatruje ten wątek w kontekście amerykańskiego snu i północnoamerykańskich standardów i podporządkowania się tej wizji przez kraje Ameryki Łacińskiej, dążenia do uzyskania wykształcenia różnymi drogami, choć zdaniem Illicha tylko

³² Z drugiej jednak strony niektórzy z nich sprawdzają rankingi szkół pod względem wyników egzaminu ósmoklasisty.

ułamek społeczeństwa ma szansę na tak długi czas kształcenia w szkole, jakie ma miejsce w Stanach Zjednoczonych (Illich, 2010, s. 43). Nie jest moim celem wchodzić w tym miejscu w polemikę z Illichem na temat odszkolniania społeczeństw ani też osądzać, czy kraje Ameryki Łacińskiej powinny podążać dalej drogą Stanów Zjednoczonych, chodzi jedynie o podkreślenie, jak na różnych płaszczyznach narzucane są wartości „silniejszego”, a społeczeństwa podtrzymują ten stan rzeczy (Illich, 2010, s. 43)³³. W tym konkretnym ujęciu, Agnieszka Gromkowska-Melosik przywołuje pojęcia kognitywnej asymilacji oraz kognitywnego imperializmu, których istotą jest „przekonanie, że Zachód narzuca (...) swoją wersję rzeczywistości” (Gromkowska-Melosik, 2018, s. 529). Bloodworth pisze, że politycy rozmyślają nad aspiracjami, zamiast nad zniwelowaniem ekonomicznych nierówności, a w związku z tym swoją rolę postrzegają jako tych, którzy mają zapewnić finansową nagrodę najbardziej utalentowanym osobom (Bloodworth, 2016, s. 12). Z poziomu szkoły, Kulz przedstawia przypadek dyrektora jednej z *przykładowych* brytyjskich akademii, który postrzegał pochodzenie klasowe jako największy problem w osiągnięciu akademickiego sukcesu, jednocześnie jednak przekonywał, że wystarczy mieć „odpowiednie nastawienie” (Kulz, 2017, s. 20–21), aspiracje mogą wykraczać poza strukturalne nierówności, wystarczy determinacja (Kulz, 2017, s. 4). Dyrektor badanej przez Kulz akademii stał na stanowisku, że dzieci pochodzące z rodzin klasy pracującej, pochodzą z domów pozbawionych odpowiedniej struktury, tym samym są to rodziny nieszczęśliwe. Żeby dzieci o niskiej klasie pochodzenia mogły korzystać z tych samych możliwości, co dzieci o wysokiej klasie pochodzenia, muszą doświadczać większej dyscypliny i wyznaczania granic. Jak mówił: „w miejskiej edukacji (*urban education*) potrzebujesz więcej rytuałów i rutyny, niż ma to miejsce w bardziej prosperujących rejonach”. Takiego samego podejścia nie wymagają dzieci rodzin z klasy średniej, ponieważ „są już zdyscyplinowane w domach, w domach z dużą ilością książek”, co jest dla niego synonimem domu szczęśliwego (Kulz, 2017, s. 19–20). Jak ujmuje to Kulz, tego rodzaju podejście do edukacji, ma znamiona neokolonialnego ratowania uczniów, jako, że także w szkołach prowadzonych przez misjonarzy, jeszcze w XX wieku, osoby do nich trafiające, miały zostać przemienione w „cywilizowanych Europejczyków” (Kulz, 2017, s. 21–

³³ Ważnym przykładem narzucania wartości silniejszego społeczeństwom postrzeganym za gorsze, niecywilizowane jest publikacja Joanny Gierak-Onoszko, pt. *27 śmierci Toby'ego Obeda* (Gierak-Onoszko, 2019). Autorka pisze w niej o doświadczeniach rdzennej ludności Kanady, której kultura miała zostać eradykowana, m.in. poprzez szkoły z internatem prowadzone przez katolickich księży i siostry zakonne. Po dziś dzień, społeczność ta mierzy się z doświadczaną i przekazywaną potomstwu traumą, a obywatele Kanady dopiero uczą się o bolesnej przeszłości swojego państwa. Istotne jest, aby w tym miejscu podkreślić, że, choć w Kanadzie, na podstawie ujawnionych faktów o krzywdzie rdzennych mieszkańców, podejmowane są kroki odejścia od tego, co dyskryminujące, to z polskich podręczników dla pierwszego etapu edukacyjnego, dzieci uczą się o radosnych *Indianach*, w kolorowych pióropuszcach albo o wesołych *Eskimosach* i „*Anaruku*”.

23). Niezwykle interesującym jest w tym przypadku pierwotne rozpoznanie nierówności pomiędzy dziećmi z klasy pracującej a tymi z klasy średniej, przy jednoczesnej uwłaczającej próbie polepszenia sytuacji uczniów nieuprzywilejowanych, poprzez dewaluację wartości i doświadczeń, w tym rodzinnych, uczniów³⁴.

Tymczasem Blandford zaznacza, że nie ma dowodów, które świadczyłyby o tym, że „klasa pracująca nie ma pragnienia, by osiągnąć sukces” (Blandford, 2017, s. 100). Choć badania Wiesławy Martyniuk, podnoszące kwestię szkolnej codzienności, pokazują, że uczniowie (klas 4-6 szkoły podstawowej) niejednokrotnie powtarzają, że „muszą szkołę przetrwać” (Martyniuk, 2019). Jest to jednak związane z brakiem aktualizacji metod nauczania i podejść do ucznia w ramach szkolnej edukacji, a także przemocy symbolicznej, jakiej doświadczają uczniowie i uczennice w czasie lekcji i przerw, odnośnie czasu czy przestrzeni, w której spędzają niemal codziennie wiele godzin. Tym, co zniechęca uczniów, są też praktyki kulturowe charakterystyczne dla szkoły, sposoby komunikacji, zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej, z prac Basila Bernsteina wiemy, że chodzi o „ograniczone” i „rozwinęte” kody językowe. W szkole nie ma miejsca na ograniczony kod językowy klasy niższej, od treści ważniejszy jest sposób jej wyrażania (Szkudlarek, 2008, s. 368). Praktykę eliminowania *niepożądanych* przez instytucje edukacyjne zachowań, zaobserwować możemy już od pierwszych momentów zetknięcia się dziecka z placówką, tj. przedszkolem (Falkiewicz-Szult, 2007), na dalszych etapach, szczególnie w klasach 1-3, są one obecne pod postacią tzw. systemów motywacyjnych i oceniania, bowiem oczekuje się, że „klasa pracująca zaadaptuje sposób życia klasy średniej” (Blandford, 2017, s. 98). Jak przekonuje Blandford chodzi jednak o to, by włączyć do powszechnej edukacji społeczny kontekst wszystkich dzieci. „Wszystkie społeczności mają bogate dziedzictwo, które może nieść ze sobą szczególne zasoby” (Blandford, 2017, s. 99). Autorka wprowadza też pojęcie wzajemności (*mutuality*), o którym pisze, że nie oznacza ono „zanurzania palca w życiu ludzi nieuprzywilejowanych przez profesjonalistów z klasy średniej, ażeby następnie odeszli sądząc, że rozumieją wystarczająco, by dyktować swoje warunki. Wzajemność jest dawaniem innym głosu, by mogli się zaangażować – długoterminowo – w to, co będzie się dziać w ramach partnerstwa z innymi” (Blandford, 2017, s. 47). Przede wszystkim nie oznacza ono kolonizowania innych, zwłaszcza ze względu na klasę pochodzenia, nie ma znamion ratowania innych, ale doceniania ich takimi, jacy są (Blandford, 2017, s. 47). Innymi słowy, na to, co dzieje się w szkole w kontekście różnic

³⁴ Nie oznacza to, że w domach rodzin o niskiej klasie pochodzenia nie dochodzi do sytuacji, w których dziecko jest zaniedbywane czy wręcz doświadczane przemocy. Do podobnych jednak sytuacji dochodzi też w domach rodzin o wyższym statusie społecznym (Matyjas, 2017, s. 236).

społecznych, pomiędzy uczniami, ale też pomiędzy nauczycielami, pochodzącymi głównie z klasy średniej a ich uczniami, należałoby patrzeć jak na „relację międzykulturową” (Szkudlarek, 2008, s. 370). Bowiem, jak zauważa McLaren, „dla wielu marginalizowanych uczniów sukces szkolny jest czymś w rodzaju wymuszonego samobójstwa kulturowego” (McLaren, 2015, s. 284). W polskiej szkole jednak, jak dotąd, edukacja międzykulturowa nie sprawdza się, ignorowane są różnice, uczniowie odbywają trening milczenia, który nierzadko prowadzi do samowykluczania, „do życia w cieniu”. Szkudlarek proponuje zatem kilka kierunków zmian: akceptację różnic w miejsce ujednolicenia, dopuszczanie, a wręcz skłanianie do wyrażania swoich poglądów, również odmiennych oraz widzi konieczność kształcenia takich kompetencji, które umożliwią aktywne decydowanie o swoim życiu, w miejsce bierności i podporządkowania (Szkudlarek, 2008, s. 370–371).

3.3.2. Nauczycielskie oczekiwania wobec uczniów

Podrozdział ten, bardzo ważny dla niniejszej pracy, można zacząć od słów Meighana „podstawowe założenie badań nad oczekiwaniami nauczyciela mówi, że uczniowie skłonni są radzić sobie tak dobrze lub tak źle, jak tego oczekują nauczyciele” (Meighan, 1993, s. 145). Oznacza to, że nauczyciele mają pewne założenia co do wyników w nauce lub zachowania konkretnego ucznia lub grupy uczniów, często w sposób niezamierzony komunikują to swoim uczniom, co przekłada się na rzeczywiste zachowanie tych uczniów (Meighan, 1993, s. 145). Rozwijając tę myśl Trusz pisze: „w różnych, mniej lub bardziej złożonych sytuacjach społecznych, ludzie tworzą na swój temat przewidywania, które mogą w istotny sposób oddziaływać na szeroko pojmowane zachowania ich twórców, a następnie partnerów interakcji, w kierunku zgodnym z przyjętymi wcześniej hipotezami” (Trusz, 2010, s. 7). Meighan przedstawia wyniki czterech projektów badawczych nad oczekiwaniami nauczyciela wobec uczniów. Są to:

- badania Garwood i McDavid (1975), w których ustalono, że „nauczyciele posługują się stereotypami w odniesieniu do imion”. Wyniki badań tychże potwierdziły hipotezę, która zakładała, że „uczniowie o imionach uważanych przez nauczycieli za pożądane uzyskiwali przy pomiarze świadomości i osiągnięć wyższe wyniki niż uczniowie o imionach uznanych za niepożądane” (Meighan, 1993, s. 145–146);

- badania Palardy (1969) zajmujące się oczekiwaniami nauczycieli, związanymi z podziałem uczniów na typy według płci. Badanie to dotyczyło możliwości czytelnich chłopców. Jedni nauczyciele uważali, że chłopcy czytają tak samo dobrze, jak dziewczynki,

drudzy, że czytają gorzej w porównaniu z dziewczynkami. Dzieci miały podobne pochodzenie społeczne, początkowo też uzyskiwały podobne wyniki w testach, które poprzedzały naukę czytania. Po pewnym czasie wyniki te zaczęły się różnicować w zależności od przekonań nauczyciela. W sytuacji, gdy nauczyciel uważał, że chłopcy radzą sobie z czytaniem tak samo dobrze jak dziewczynki, chłopcy osiągnęli podobne do swoich koleżanek, wyniki. Gdy jednak nauczyciel uważał, że chłopcy radzą sobie w tej kwestii gorzej, uzyskiwali rzeczywiście gorsze wyniki (Meighan, 1993, s. 146).

- badania Harvey i Slatin (1976), w tym badaniu nauczyciele oceniali dzieci na podstawie tylko ich fotografii; ocenie zostały poddane: przystosowanie do szkoły, aspiracje, stosunek do zadań domowych, zaangażowanie rodziców i ogólne wyniki szkolne. Najgorszej ocenione zostały dzieci czarnoskóre, które utożsamiane były z klasą niższą (choć na zdjęciach były dzieci z różnych klas społecznych). Do swoich wniosków nauczyciele doszli porównując podobieństwo dzieci z fotografii do uczniów, z którymi spotkali się już w swojej pracy zawodowej (Meighan, 1993, s. 146). Co ciekawe, badanie to pokazuje, że „sądy nauczycieli oparte na fotografiach dzieci znacznie silniej ulegały stereotypom w przypadku nauczycieli doświadczonych” (Meighan, 1993, s. 154);

- badania Charkin i in. (1975) – w tych badaniach wysnuto wniosek, że „uczniowie odczytują oczekiwania nauczyciela i mogą podlegać ich wpływowi” (Meighan, 1993, s. 146–147). Prawdopodobnie odbywa się to za pomocą komunikacji niewerbalnej. Oczekiwania nauczycieli, w których mowa o wysokiej motywacji uczniów (chłopców) do pracy, mogą być wynikiem akceptującej postawy nauczyciela, co odczytuje uczeń, choć nie musi tego czynić świadomie (Meighan, 1993, s. 147). Zdaniem Meighana konieczne jest dzielenie ludzi na pewne kategorie, w przeciwnym razie musielibyśmy zmierzyć się z zadaniem, być może nie do wykonania, czyli zapamiętaniem ogromnej ilości szczegółowych informacji o wszystkich ludziach, których spotykamy (Meighan, 1993, s. 147). Należy jednak być świadomym tego, że w taki sposób możemy ulegać złudzeniu i w łatwy sposób operować stereotypami. Przed tym też przestrzega nas Meighan, bowiem nauczyciele badani w tych czterech ujęciach, swoje wnioski formułowali na podstawie płci, imion i wyglądu uczniów, co prowadziło ich do mylnych przekonań.

Kolejne badania, omawiane bliżej przez Meighana, odnosiły się do repertuaru konstruktów osobowych, jakie nauczyciel generował wobec swoich uczniów. Badania Paula Nasha (1973) wskazały, że to, jak nauczyciele postrzegają swoich uczniów, ma duży wpływ na to, w jaki sposób swoich uczniów oceniają. Co więcej, jak zauważa Meighan, wpływ konstruktów nauczycielskich „był większy niż wpływ pochodzenia społecznego ucznia,

wskazywanego przez zawody rodziców” (Meighan, 1993, s. 148–149). Jednych uczniów nauczyciele określali, na przykład jako bystrych, innych jako tępych; zachowujących się poprawnie lub nagannie; budzących sympatię lub nie, etc. (Meighan, 1993, s. 149). A łatki po dziś dzień są nadawane dzieciom już od najmłodszych lat. Alicja Kubik wymienia tu współcześnie chociażby: „pilnego ucznia”, „lenia”, „łobuza”, „nieśmiałą, ale grzeczną” (Kubik, 2017, s. 134). A przytoczone przez Nasha określenia w dalszym ciągu wykorzystywane są do oceny zachowania ucznia w szkole podstawowej³⁵, na przykład: „grzecznie zachowuje się wobec dorosłych”, „reaguje zbyt emocjonalnie”, „nie stwarza problemów wychowawczych”, „zawsze stosuje się do zasad i regulaminów”, w stosunku do kolegów jest: „serdeczny, uczynny”, „jest zaczepny, czasami wywołuje konflikty”. Ważne jest spostrzeżenie Nasha, że uczniowie zachowywali się różnie w obecności różnych nauczycieli (Meighan, 1993, s. 149). Badania Nasha i Howarda S. Beckera (1952) wskazują, że klasa społeczna ma bardzo duży wpływ na uzyskiwane przez uczniów wyniki, w tym sensie, że są one rezultatem określonego stosunku czy wyobrażeń nauczycieli wobec klas społecznych. Zarówno prace Beckera (1952) pracującego w szkołach w Chicago, jak i badania Nasha prowadzone w szkołach w Szkocji pokazały, że „nauczycielska percepcja dzieci robotników, postrzeganych jako mniej zdolne, oznacza, iż dzieci te miały mniej szans na jakąkolwiek korzystną ocenę ze strony nauczycieli w czasie swojej nauki w szkole” (Meighan, 1993, s. 149).

Ogólnie za Meighanem możemy wyróżnić kilka etapów oczekiwań nauczycielskich. Będą to:

1. Przewidywania oparte na schematach interpretacji oraz ideologiach edukacji akceptowanych przez nauczyciela – przed spotkaniem uczniów po raz pierwszy.
2. Pierwsze spotkania.
3. Dalsze schematy interakcji.
4. Ocena retrospektywna i refleksja, prowadzące do wzmocnienia lub modyfikacji schematu interpretacji (Meighan, 1993, s. 147–148).

Rzadko jednak można spotkać badania, które uwzględniłyby wszystkie cztery etapy, większość z nich obejmuje tylko jeden z nich. Również moje badania zajmują się głównie pierwszą kwestią, tj. konstruktem dziecka i wizją edukacji, czyli swoistą ideologią edukacji, w obrębie której pracuje (deklaruje swoją pracę) nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej. Nash skonstruował, wspomnianą już, *technikę siatki repertuarowej*, która ukazała pewną liczbę konstruktów stosowanych przez szkockich nauczycieli na różnych etapach edukacji. Przed

³⁵ W postaci oceny opisowej.

wszystkim konstrukty te działały na zasadzie przeciwieństw. W swoich badaniach świadomie korzystam, w przygotowanych przeze mnie pytaniach do wywiadu (Aneks 2.), z przeciwieństwa typu: uczeń słaby – uczeń zdolny. Należy pamiętać, że jest to odmienna perspektywa od tej używającej zwrotu: uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w której to zawierają się uczniowie mający trudności z nauką i uczniowie mający szczególne zdolności, którzy również wymagają indywidualnego podejścia. Określenia uczeń słaby – uczeń zdolny są natomiast nacechowane pejoratywnie, co może wywoływać konkretne oczekiwania względem uczniów, którzy są za takich postrzegani.

Te schematy interpretacyjne, podejście do edukacji i do uczniów, nauczyciel wnosi ze sobą już podczas pierwszego spotkania ze swoimi uczniami, a im więcej odbywa się tych spotkań/zajęć, tym podejście to, wyobrażenie na temat ucznia, utrwala się, a uczniowie podporządkowują się (czy są zmuszani do podporządkowania) obranym przez nauczyciela zasadom modelowego zachowania. Czyli de facto, podporządkowują się, są posłuszni i bierni lub czują się bardziej swobodnie, partycypują, starają się samodzielnie myśleć i działać³⁶. Warto jednak mieć na uwadze, co zaobserwowałam, w jednej z badanych przeze mnie, w ramach pracy magisterskiej, placówek, że niektóre zachowania nauczycielskie (te bardziej pozytywne niż nauczyciel zamierzał), są niestety wynikiem pewnych porażek, a nie celowych oddziaływań. Ma to jednak charakter innego rodzaju porażki, niż w przypadku nauczyciela o demokratycznym podejściu, który po prostu popełnia błąd, ponieważ jest człowiekiem. W każdym razie, uczniowie, już od pierwszego spotkania z nowym nauczycielem, uczą się odczytywać oczekiwania osoby dorosłej, co ma miejsce zwłaszcza w przypadku małych dzieci. W odniesieniu do uczniów klas starszych, nauczyciel może sam sobie *zgotować piekło* lub liczyć na współpracę uczniów, co jest szczególnie być może ważne w środowiskach uczniów z klas nieuprzywilejowanych. C. Werthman pisał bowiem o nauczycielach i uczniach szkoły średniej, określanych jako członkowie grupy przestępczej, którzy nie byli biernymi odbiorcami nauczycielskich oczekiwań, ale zdawali sobie z nauczycielskich uprzedzeń sprawę. W zależności od tego, czy w ich, uczniów, ocenie nauczyciel traktował i oceniał ich sprawiedliwie (wyrażał tym samym pozytywny stosunek) czy niesprawiedliwie (wyrażał negatywny stosunek), mógł liczyć na współpracę właśnie lub opór (Meighan, 1993, s. 150–151). Jeśli

³⁶ Tu od razu należy poczynić pewną uwagę. Już Korczak pisał o tym, że uczniowie poddawani opresyjnemu systemowi, kiedy napotkają nauczyciela bardziej demokratycznego, potrzebują czasu na odreagowanie wcześniejszych prób ujarzmiania, przez co może wydawać się, że nauczyciel taki nie radzi sobie. Z drugiej strony, uczniowie mogący myśleć samodzielnie nie zawsze z tego korzystają, jeżeli w przedszkolu byli przyuczani do poprawnej odpowiedzi nauczyciela, to trudno, by w szkole podstawowej umieli od razu zabierać głos. Dodatkowo, nauczyciel nie jest w stanie, poza stworzeniem odpowiedniej atmosfery, wymusić swego rodzaju samodzielności u ucznia, jeżeli w środowisku domowym nie ma takich praktyk.

chodzi o dalsze wzory interakcji, to głównym przykładem takich badań są te przeprowadzone przez Rosenthala i Jacobsona (1968), które na polskim gruncie omawia Trusz. Ponieważ chcę bliżej przyjrzeć się tej teorii, nie będę rozwijać jej w tym miejscu, a w nieco dalszej części tego podrozdziału.

Badaniami dotyczącymi ostatniego etapu nauczycielskich oczekiwań, czyli nauczycielskiej oceny retrospektywnej i refleksji zajęła się Estelle Fuchs (Meighan, 1993, s. 154). W swoich badaniach podejmuje ona kwestię tego, dlaczego uczniowie szkół znajdujących się w slumsach, w tak wysokim stopniu ponoszą porażki na polu edukacji. Jak podaje autorka, jedna z teorii głosi, że w ramach szkolnego systemu powszechne jest przekonanie, że „warunki społeczne spoza szkoły czynią te porażki nieuniknionymi, dlatego też porażki te są nieuniknione” (Fuchs, 1968, s. 45). Co więcej, w systemie szkolnym zaszczepione zostaje, nawet wśród nauczycieli, którzy mają jak najlepsze (żeby nie użyć sformułowania, jak najszlachetniejsze) intencje, przekonanie, że to nie szkoła ponosi porażkę, ponieważ nie potrafi pomóc/wesprzeć ucznia o niskiej klasie pochodzenia, ale że to w uczniu i jego rodzinie leży problem (Fuchs, 1968, s. 45). Badania Fuchs pokazują jednak jeszcze coś więcej, wskazują, w jaki sposób nauczyciele rozpoczynający swoją zawodową ścieżkę, uczą się od starszych kolegów/koleżanek z pracy, szkolnych teorii o pochodzeniu społecznym uczniów i ich rodziców, które „nie pozwala na osiągnięcia szkolne” (Meighan, 1993, s. 154), jak określa to Fuchs „socjalizują się do swojej pracy”, czyli do wartości, przekonań i nastawień, które dominują w danej placówce (Fuchs, 1968, s. 48). Fuchs opisuje nauczycielkę, która rozpoczynając pracę w szkole, podchodziła do swoich uczniów z pozytywnym nastawieniem i martwiła się przyszłością, która może czekać jej uczniów (do szóstej klasy porażki szkolne były bardzo częste). Po pół roku pracy w nowym miejscu nabrała przekonania, które było powszechne w tej placówce, że porażkom edukacyjnym winni są uczniowie i ich pochodzenie społeczne. Przekonanie, że „nauczyciele i szkoła jako instytucja mają swój udział w porażkach uczniów” nie było nigdy nawet rozważane (Fuchs, 1968, s. 48). Spostrzeżenia Fuchs są szczególnie ważne, ponieważ dotyczą okresu wczesnej edukacji, a jak pisze autorka, na trajektorię edukacyjną, czyli na osiągnięcia w późniejszych latach szkolnych, wpływ ma poczucie sukcesu lub porażki w ramach wczesnych szkolnych doświadczeń, a te biorą się nie tylko z pozytywnego nastawienia nauczyciela wobec uczniów, ale też i jego/jej wiedzy na temat społecznych procesów (Fuchs, 1968, s. 49).

Przechodząc do badań oczekiwań nauczycielskich na polskim gruncie warto nadmienić, tytułem wprowadzenia, że wyniki badań Rosenthala i Jacobsona, wskazują, iż „oczekiwania nauczycieli istotnie wpływają na wyniki uczących się” (Meighan, 1993, s. 152). Do takich

wniosków można było dojść na podstawie wyników 84 na 242 przeprowadzone badania. Pozostałe wykazały, że „uczący się w pewnym stopniu mogą stawiać opór wobec oczekiwań lub że mogą zostać pobudzeni do «nieprzewidzianych» zachowań w celu udowodnienia błędu nauczyciela” (Meighan, 1993, s. 152). Co nie jest niezgodne ani z powyższymi przykładami badań nauczycielskich oczekiwań wobec uczniów, w tym o różnym statusie społeczno-ekonomicznym, ani wobec innych teorii, w których uczniowie mają szansę (choć badania pokazują, że niewielką, ponieważ najczęściej ich opór obraca się przeciwko nim, o czym napiszę więcej w kolejnym podrozdziale) przerwać koło reprodukcji społecznej. Są to raczej teorie uzupełniające się. W kontekście polskiego systemu edukacyjnego i klasy szkolnej, Trusz pisze o wątku badawczym określanym jako, tzw. *edukacyjne samospełniające się proroctwo*. Jest to zjawisko „przekształcania się pierwotnie fałszywych (nieuzasadnionych) oczekiwań nauczycieli na temat różnych właściwości uczniów w cechy rzeczywiście przez nich posiadane” (Trusz, 2010, s. 7). Chodzi zatem o to, że „spostrzeganie społeczne w podobnym lub nawet większym stopniu kreuje świat społeczny, niż go odzwierciedla, oraz, że nasze przekonania są raczej nietrafne i wykazują tendencję do potwierdzania się” (Trusz, 2010, s. 7).

Choć część badaczy odrzuca tego rodzaju założenia, to jednak nie da się zaprzeczyć, że nie jesteśmy wolni od stereotypowego postrzegania innych ludzi bądź grup społecznych. Lee Jussim i in. zauważają, że „pojęcie stereotypu bardzo często wiązane jest z powszechnie podzielanymi przekonaniem i oczekiwaniami ludzi, które charakteryzują się niską trafnością” (Jussim i in., 1995, 2005, za: Trusz, 2010, s. 9). Nauczyciel może przewidywać przyszłe sukcesy lub porażki uczniów na podstawie informacji o uczniach mających charakter stereotypowy, tj. płeć, pochodzenie społeczne, pochodzenie etniczne, budowa ciała³⁷. Stąd też, „część badaczy wyjaśnia trwałość szkodliwych stereotypów społecznych zjawiskiem samospełniającego się proroctwa w różnych sytuacjach społecznych” (Trusz, 2010, s. 9). Podobne założenia odnajdziemy w dyskursach dziecka i dzieciństwa, m.in. w pracach Gunilli Dahlberg, Peter’a Moss’a, Alana Pence (2007), Męczkowskiej-Christiansen (2011), Gawlicz (2009), Dudy (2016). Nauczyciele mają swoje założenia dotyczące tego, kim jest dziecko, kim jest uczeń i w ramach tej osobistej teorii pojawiają się dodatkowe czynniki czy informacje wyzwalające kolejne nastawienia, oczekiwania, zachowania wobec ucznia, a więc w sytuacji, gdy nauczyciel ma negatywny stosunek do dzieci, pojawia się szczególna niechęć wobec tych z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, co miałam nieprzyjemność zaobserwować w ramach praktyk licencjackich w klasie pierwszej szkoły podstawowej. Z

³⁷ Niezwykle ważna okazuje się edukacja młodych/przyszłych nauczycieli i nauczycielek, którzy powinni znać i rozumieć różnego rodzaju procesy społeczne, w tym mechanizm powstawania stereotypów.

drugiej strony, ważne jest spostrzeżenie James'a Olsona i in., że „tylko niewielka część oczekiwań jest tworzona i kontrolowana w świadomy sposób (...). Większość oczekiwań jest generowana bez udziału świadomości, chociaż stanowią one podstawę wszystkich intencjonalnych zachowań” (Olson i in., 1996, za: Trusz, 2010, s. 28). Zwłaszcza, że jak zauważa Męczkowska-Christiansen, „szkoła funkcjonuje w ramach społecznej strategii reprodukcji, podejmując działania, które prowadzą do odtwarzania rzeczywistości społecznej na drodze kształtowania adaptacyjnego potencjału uczniów do przyjęcia określonych ról w zastanej strukturze społecznej” (Męczkowska-Christiansen, 2002, s. 180). Innymi słowy brak świadomości działania pewnych mechanizmów jest niejako wdrukowany w pracę szkoły³⁸ i w zawód nauczyciela. Męczkowska-Christiansen zwraca uwagę na brak emancypacyjnej funkcji szkoły i na blokowanie krytycznego potencjału rozwojowego uczniów, którzy mogliby mieć wpływ na rekonstrukcję zastanego porządku społecznego. W omawianych przeze mnie przypadkach, chodzi jednak o inny rodzaj nieświadomości, w ramach której, zdaniem Trusza, nauczyciel może „nieświadomie tworzyć zróżnicowane, tj. wysokie lub niskie oczekiwania na temat zachowań społecznych uczniów, odpowiednio, o wysokim lub niskim statusie społecznym, a następnie, już w całkowicie intencjonalny sposób, jednych traktować w lepszy, a drugich – w gorszy sposób” (Trusz, 2010, s. 28). Oczekiwania, które Trusz nazywa interpersonalnymi, mogą w konsekwencji stać się oczekiwaniami intrapersonalnymi, innymi słowy, autoczekiwaniem ucznia, przybierając postać tzw. „samoutrudniania”. Chodzi tutaj o sytuacje, na przykład egzaminu, jeżeli dziecko z góry zakłada, że źle mu pójdzie, to przygotowywanie się do tego egzaminu będzie czymś nieprzyjemnym albo niewartym poświęcania czasu, czego konsekwencją będzie najpewniej źle zdany egzamin. Jeśli jednak dziecko będzie miało przekonanie, że jest w stanie osiągnąć, nawet bardzo trudny do zrealizowania, cel, wówczas podejmie starania, aby ten cel osiągnąć, czego rezultatem najpewniej będzie osiągnięty cel (Trusz, 2010, s. 15). Kiedy uczeń, określany jako „mało zdolny lub społecznie niedostosowany” po jakimś czasie zacznie w taki sposób się zachowywać, osiągać niskie wyniki albo podejmować nieadekwatne strategie zachowania, mamy do czynienia z tzw. „rzeczywistym potwierdzeniem oczekiwań”. W drugim przypadku mamy do czynienia z „percepcyjnym potwierdzeniem oczekiwań”. Wówczas to nauczyciel, „na mocy zniekształceń poznawczych, interpretuje, wyjaśnia oraz zapamiętuje wyniki i zachowania ucznia zgodnie z przyjętymi oczekiwaniami” (Trusz, 2010, s. 16).

³⁸ Nawet, jeśli zdajemy sobie sprawę z konkretnej funkcji szkoły, z jej reprodukcyjnego zadania, to nie jest to jednoznaczne ze świadomością i pogłębioną refleksją osób, które szkołę tworzą (por. Olczak, 2011).

Jeżeli badani nauczyciele mieli odpowiednio, negatywny stosunek do dzieci o niższej klasie pochodzenia, a pozytywny do dzieci o wyższej klasie pochodzenia (czyli przypomnijmy, dzieci zapoznane z wartościami kultury dominującej, promowanymi przez szkołę), rozważania na temat pozytywnych aspektów segregacji wewnątrzszkolnej, które podnosili Reinhard i Śliwerski, tracą na wartości. Eksperyment Pigmaliona, który przeprowadzili Rosenthal i Jacobson w jednej z amerykańskich szkół, pokazał, w jaki sposób „manipulacja oczekiwaniami [przez badaczy – przyp. DD] w istotny sposób wpłynęła na tworzony przez nauczycieli subiektywny obraz uczniów” (Trusz, 2010, s. 19). Samo badanie zostało przeprowadzone w jednej z amerykańskich szkół podstawowych. Jak pisze Trusz, „pod koniec roku szkolnego wszyscy uczniowie zostali zbadani niewerbalnym testem inteligencji (TOGA – *Test of General Ability*), którego wyniki są niezależne od nabywanej w szkole wiedzy i umiejętności. Nauczycielom podano fałszywą informację, że użyty test rzekomo służy do prognozowania gwałtownego «rozkwitu» intelektualnego dzieci w trakcie roku szkolnego. W szkole znajdowało się 18 klas, po 3 na każdym z 6 poziomów. Badacze z każdej klasy wylosowali ok. 20% uczniów, przypisując ich do grupy eksperymentalnej”. Na początku kolejnego roku szkolnego nauczyciele otrzymali listę uczniów z grupy eksperymentalnej. Badacze przekazali jednocześnie nauczycielom, że uczniowie ci powinni „ujawnić nadspodziewanie duży wzrost kompetencji intelektualnych w ciągu najbliższych miesięcy nauki”. Następnie naukowcy przeprowadzili kolejny test TOGA, po ośmiu miesiącach nauki. Dane, które uzyskali, pozwalały wysunąć wniosek, że uczniowie, wobec których nauczyciele mieli wysokie oczekiwania i wierzyli w ich możliwości rozwoju, rzeczywiście ujawniali znacząco wyższe rezultaty w teście IQ niż dzieci z grupy kontrolnej (Trusz, 2010, s. 18).

Należy podkreślić, że oprócz posiadania fałszywych oczekiwań na temat cech drugiej osoby, „oczekiwania te muszą zostać przekazane osobie naznaczonej za pomocą różnych sygnałów” (Trusz, 2010, s. 19). Mogą przybrać one charakter subtelnych sygnałów, ale mogą również być bardzo ostro komunikowane, co obserwowałam w różnych placówkach edukacyjnych dla małych dzieci. Cykl samospełniającego się proroctwa zamyka się, gdy osoba doświadczająca określonych oczekiwań przyjmie je za swoje i „będzie rozkwitać” albo „będzie się do niego [dziecka – przyp. DD] mówiło, a ono nie będzie nic rozumiało” (Duda, 2016). W sytuacji, gdy dziecko będzie rozkwitać, jego zdolności intelektualne będą wzrastać, motywacja do nauki również, będziemy mieli do czynienia z efektem Galatei, jeżeli wręcz przeciwnie, niskie oczekiwania wobec ucznia będą powodować obniżanie się jego możliwości, będziemy mówić o efekcie Golema (Trusz, 2010, s. 20).

Ostatnią kwestią odnoszącą się do oczekiwań nauczycieli, którą chciałabym podjąć w tym miejscu, są źródła oczekiwań interpersonalnych nauczycieli, których, zdaniem Trusza, może być nieskończenie wiele. Każdy z nas, w tym nauczyciele „mogą i tworzą oczekiwania na podstawie tego wszystkiego, co widzą, czują, dotykają, wachają lub słyszą” (Tauber, 1997, za: Trusz, 2010, s. 28). Niektóre z oczekiwań nauczycieli, jak na przykład przewidywania odnośnie do tego, w jaki sposób klasa opanuje dany materiał, mają charakter świadomy. Większość z nich jest jednak wytwarzana w sposób nieświadomy. Dlatego też nauczyciel nieświadomie może generować niskie i wysokie oczekiwania wobec uczniów, uznawać te same zachowania, u jednych za „dowód wysokiego, innym razem – niskiego poziomu zdolności” (Trusz, 2010, s. 28–29). Jak podaje Trusz, „potężnym źródłem nietrafnych i sztywnych oczekiwań są schematy poznawcze, a w ich ramach szeroko podzielane przez ludzi stereotypy społeczne” (Trusz, 2010, s. 29). Schematy poznawcze będą odnosić się raczej do struktur umysłowych danej osoby, która posiada pewne przekonania oraz informacje na temat pewnych pojęć. Schematy poznawcze ludzi generują oczekiwania, gdy nie wszystkie informacje są danej osobie dostępne. Są one jednak źródłem oczekiwań, nie oczekiwaniami (Olson i in., 1996, za: Trusz, 2010, s. 29). Natomiast stereotypy społeczne są „tradycyjnie definiowane jako pozbawione podstaw generalizacje, które dotyczą cech wybranej kategorii, klasy lub grupy społeczno-demograficznej (...). [Ponadto – przyp. DD] raz utworzone stereotypy są odporne na zmiany, pomimo dopływających do człowieka nowych, sprzecznych z nimi danych” (Trusz, 2010, s. 29). Nie będę przytaczać całej argumentacji, jaka toczy się wokół stereotypów społecznych i oczekiwań interpersonalnych, szerzej kwestie te podejmuje cytowany przeze mnie Trusz (2010).

Chciałabym zwrócić jeszcze uwagę na dwa rodzaje stereotypów, które mogą wpływać na oczekiwania nauczyciela, tj. nauczyciel może w skrajny sposób postrzegać „typowe” cechy uczniów, którzy przynależą do stereotypizowanej grupy, innymi słowy chodzi o tendencję „do ignorowania znaczenia cech i zachowań uczniów sprzecznych ze stereotypem, oraz zawyżania częstotliwości tych cech i zachowań, które są zgodne ze stereotypem”; nauczyciel może też przyporządkowywać członków określonej grupy do pewnych cech, tj. nie zauważać „różnorodności cech, którymi charakteryzują się członkowie grupy” (Trusz, 2010, s. 31). Może on uznać na przykład, że wszystkie dzieci romskie zachowują się w ten sam, *niezgodny ze szkolnymi normami*, sposób lub że dzieci o wysokiej klasie pochodzenia wyznają ten sam system wartości, cenią wartości szkolne, są miłe i otwarte na świat, „nawet gdy część z nich zachowuje się w sposób wyraźnie niezgodny z obowiązującymi w szkole normami” (Rist, 1970, za: Trusz, 2010, s. 31). Ważną podkreślenia wydaje się zwłaszcza zasada, która mówi o tym,

że „spozstrzegane podobieństwo w zakresie cech psychicznych, statusu społecznego, przekonań oraz wartości prowadzi do sympatii i wyższej atrakcyjności interpersonalnej. Im bardziej jesteśmy przekonani, że posiadamy pewne cechy, tym wyżej je cenimy i uważamy za ważne” (Trusz, 2010, s. 45). Uwaga poczyniona przez Trusza jest niezwykle istotna dla mojej pracy. W zależności od tego, czy nauczycielki są świadome tego aspektu w swoich relacjach, a zwłaszcza w kontekście pracy zawodowej oraz, jak mi się wydaje, wartości, którymi żyją na co dzień, mogą kierować się sympatią wobec dzieci im podobnych, a przynajmniej „rokujących”. Natomiast wobec uczniów, którzy różnią się posiadaniem kapitałem społecznym i kulturowym (poprzez rodzinę), wykazywać mniej sympatii i zaangażowania. Jak wynika z dotychczasowych rozważań, istotne jest znaczenie klasy społecznej, która jak pisze Ellen Brantlinger, „wpływa na relacje między uczniami a nauczycielami. Dzieci z ubogich rodzin często odczuwają, że nie są lubiane przez swoich nauczycieli i często widzą, że ich bogatsi rówieśnicy są faworyzowani. W odmiernej sytuacji znajdują się uczniowie pochodzący z wyższych klas społecznych, którzy są przekonani, że nauczyciele darzą ich dużą sympatią” (Brantlinger, 1994, za: Trusz, 2010, s. 47). Niewielkim, bo na ile realnym, pocieszeniem wydaje się fakt, że być może, gdyby klasy były mniej liczne, szkoła odbiurokratyzowana, a nauczyciele bardziej doceniani za swoją pracę (pomijając kwestie kształcenia przyszłych nauczycieli), nie doświadczaliby nazbyt często „przeciążenia poznawczego”, które utrudnia zdolność do trafnego przetwarzania informacji, i tym samym przyczynia się do tego, że znacznie chętniej sięgamy po generalizacje i uproszczenia, w tym wobec uczniów (Trusz, 2010, s. 31).

Dotychczasowe rozważania, związane z możliwością osiągnięcia czy choćby starania się o zmianę swojej trajektorii społecznej, nie napawają optymizmem. Młody człowiek o niskiej klasie pochodzenia musi zmierzyć się z systemem, który edukację i życie człowieka traktuje jak towar oraz zawody, w których wygrać może silniejszy, szybszy, sprytniejszy gracz. W ujęciu mikrospołecznym musi zmierzyć się z oczekiwaniami i uprzedzeniami nauczyciela, który decyduje o losach ucznia na dalszych szczeblach edukacji. Warto przyjrzeć się, jak to wygląda w sytuacji, gdy jednostka, uczeń, podejmie próbę aktywnego uczestniczenia w życiu, jakie stało się jego udziałem.

3.4. Z widokiem na awans? Od przypadku do oporu

Dla celów omówienia szans na zmianę swojej trajektorii przez uczniów, w tym podrozdziale wyróżniłam takie kategorie, jak rezyliencja, kapitał emocjonalny, „szczęśliwe trafy” (Mikiewicz, Sadownik, 2014) oraz opór uczniów. W poprzednim podrozdziale

opisywałam, moim zdaniem, ograniczenia możliwości zmiany swojej pozycji społecznej, zatem czynniki, które awans uniemożliwiają. W tym chcę się skoncentrować nad tym, co daje szansę, niesie nadzieję, na taką zmianę. Są to zarazem pokłady znajdujące się w jednostce lub też będące częściowo konsekwencją jej wyborów (częściowo, bowiem w przypadku oporu, to szkoła przyczynia się do decyzji o samowykluczeniu się młodego człowieka), są to też, być może nie do końca uchwytnie, sytuacje, spotkania, reakcje innych ludzi, które mają szansę stać się dla ucznia kamieniem milowym na drodze do zmiany jego trajektorii życiowej, a nauczyciele mogą mieć w tym swój znaczący udział.

3.4.1. Rezyliencja jako odpowiedź na statusową determinację kariery szkolnej³⁹

Rozważania na ten temat możemy znaleźć pod wieloma terminami, co do których nie ma zgodności, a raczej zależy to od preferencji osoby podejmującej zagadnienie *resilience*. Marek Smulczyk podaje, że możemy się spotkać z takim tłumaczeniem tego terminu, jak: „odporność psychiczna”, „odporność na zranienie”, „prężność”, „sprężystość” czy „rezyliencja” (Smulczyk, 2019, s. 81). Wśród badaczy nie ma też jednomyślności, co do definicji zjawiska rezyliencji. Za Krzysztofem Ostaszewskim, możemy powiedzieć, że jest ona „metaforą wielu procesów, które składają się na fenomen prawidłowego funkcjonowania jednostki mimo jej obiektywnie niekorzystnych warunków do rozwoju i życia” (Smulczyk, 2019, s. 80). Autor *Przewycięzania statusowej determinacji karier szkolnych*, dostrzega, że wiele dzieci żyje w złych warunkach, przez co nie mogą w pełni realizować swojego potencjału, zarówno w okresie dorastania, jak i w dorosłym życiu. Przywołuje on także pracę Carla Raka i Lewisa Pattersona, którzy spostrzegają, że niewielka część dzieci o niskiej klasie pochodzenia „rozwija w pełni swoje możliwości w dorosłości, daje sobie radę w trudnej sytuacji i pomimo narażenia na poważne problemy osiąga sukces rozwojowy i społeczny” (Smulczyk, 2019, s. 82). Zdaniem Smulczyka, by zaistniał fenomen rezyliencji, muszą zostać spełnione dwa warunki, mianowicie wystąpienia czynników ryzyka oraz czynników chroniących. Do czynników ryzyka należą: czynniki rodzinne (zaburzenia psychiczne rodziców, rozwód rodziców, niewydolność rodzicielska, niski status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziny), czynniki indywidualne (trudny temperament, niski poziom inteligencji) oraz czynniki środowiskowe (wysoki poziom bezrobocia i przestępczości w miejscu zamieszkania, niski poziom edukacji w placówce, do której uczęszcza dziecko) (Smulczyk, 2019, s. 85–86). Do

³⁹ (Smulczyk, 2019)

czynników chroniących możemy zaliczyć: cechy indywidualne jednostki (np. wysoka samoocena, poczucie skuteczności, dobre funkcjonowanie intelektualne), czynniki rodzinne (spójność rodziny, bliskie relacje między jej członkami, SES rodziny) oraz czynniki zewnętrzne (bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do organizacji o charakterze prospołecznym, posiadanie mentora, uczęszczanie do szkoły, która sprawnie funkcjonuje). Jak zauważa Paweł Kozłowski, czynniki ochronne w społeczności mogą pochodzić ze środowisk edukacyjnych. „W szkole lub innej instytucji dziecko może pozostawać w relacji pielęgnowanej przez troskliwych nauczycieli, opiekunów”. Określona, zaangażowana postawa osoby dorosłej może rozwijać u dziecka „poczucie stabilizacji, przewidywalności, bezpieczeństwa” (Kozłowski, 2016, s. 55). Badacze podkreślają, że zjawisko rezyliencji nie ujawni się w każdej sytuacji (Smulczyk, 2019, s. 86), nie jest to zjawisko statyczne i kształtuje się na podstawie nieustannej interakcji pomiędzy jednostką/uczniem a jej/jego otoczeniem (Kozłowski, 2016, s. 53).

W literaturze przedmiotu dodatkowo występuje termin *academic resilient*, który odnosi się bezpośrednio do uczniów o niskiej klasie pochodzenia, osiągających jednocześnie dobre wyniki w nauce (Smulczyk, 2019, s. 87). Przy omawianiu zjawiska *academic resilience*, Smulczyk posługuje się modelem *educational resilience* opracowanym przez Andreea Sandoval-Hernandeza i Diega Cortesa. Składa się on z czterech wymiarów: osobowego, rodzinnego, szkolnego oraz społecznościowego. Na wymiar osobowy składają się: pewność siebie, wysiłek i motywacja; na wymiar rodzinny: wsparcie emocjonalne, materialne oraz wzorzec resilience; na wymiar szkolny: wsparcie emocjonalne, logistyczne oraz relacja uczeń – nauczyciel; w wymiarze środowiskowym główną rolę odgrywają natomiast: dystraktory ekonomiczne oraz infrastruktura (Smulczyk, 2019, s. 88–89). Wyniki badań wskazują, że uczniowie, którzy spełniają kryteria *resilient* „są w szkole statystyczną mniejszością”, jednak badania dotyczące ich funkcjonowania w szkolnym środowisku mogą przyczynić się do pogłębienia wiedzy na temat tego, w jaki sposób wywołać pozytywną zmianę w życiu uczniów o niskiej klasie pochodzenia (Smulczyk, 2019, s. 91). Jak pisze Smulczyk, „zrozumienie procesów *academic resilience* może stanowić podstawę do wdrażania polityki mającej na celu przełamanie międzypokoleniowego dziedziczenia niskich osiągnięć szkolnych, złych perspektyw zatrudnienia i ubóstwa” (Smulczyk, 2019, s. 91).

Autor monografii *Przezwyciężanie statusowej determinacji karier szkolnych*, przywołuje badania przeprowadzone przez Andrew Martina i Herberta Marsha, którzy wyodrębnili pięć czynników, które mogą być istotnymi predyktorami *resilience*. Są to: poczucie własnej skuteczności, samokontrola, umiejętność planowania, niski lęk oraz wysokie zaangażowanie. Analiza badaczy wykazała także, że *academic resilience* „łączy się z

wystąpieniem trzech edukacyjnych i psychologicznych efektów: radość ze szkoły, zaangażowanie w życie klasy oraz wzrost poczucia własnej wartości” (Martin, Marsh, 2006, za: Smulczyk, 2019, s. 91). Smulczyk zauważa, że ustalenia Martina i Marsha określają konkretne aspekty psychologiczne leżące u podstaw *academic resilience*, a co za tym idzie, możemy, dzięki temu, przeprowadzić ukierunkowane interwencje i wsparcie dla uczniów, by wzmocnić ich umiejętności radzenia sobie ze szkolnymi wyzwaniami (Smulczyk, 2019, s. 91). Zacząć natomiast można od dostosowania tego, co odbywa się w klasie szkolnej do możliwości, potrzeb i zainteresowań ucznia. Dzięki temu zwiększymy szansę na jego wiarę w swoje powodzenie szkolne. Możemy to także uczynić poprzez indywidualizację pracy na lekcji oraz edukację społeczno-emocjonalną, a przy tym redukcję negatywnych myśli ucznia na swój temat, w tym jego możliwości poznawczych.

3.4.2. Kapitał emocjonalny

W literaturze przedmiotu możemy spotkać się z pojęciem kapitału emocjonalnego. Marci D. Cottingham pisze, że kapitał emocjonalny jest formą kapitału kulturowego, wywodzącego się z teorii społecznej Bourdieu (Cottingham, 2016, s. 1), choć sam Bourdieu nigdy nie odnosił się do tego pojęcia w swoich pracach (Reay, 2004, s. 57). Kapitał emocjonalny nie ma takiego samego przełożenia na sektor publiczny, jak pozostałe kapitały, nie można go przekonwertować w ten sam sposób, jednak główną konsekwencją jego posiadania jest „możliwość dalszych inwestycji w dzieci i męża” (Novotny, 1981, za: Reay, 2004, s. 60). Patricia Allatt kapitał emocjonalny definiuje jako „cenione emocjonalnie aktywa i umiejętności, miłość i czułość, poświęcanie czasu, uwagi i troski” (Allatt, 1993, za: Reay, 2004, s. 61). Reay skupia się na utożsamianiu kapitału emocjonalnego z rolą matki i pozycją kobiety, na „quasi-terapeutycznej roli kobiet, jaką spełniają wobec swoich dzieci” oraz na roli emocjonalnego zaangażowania matki w edukację swojego dziecka (Reay, 2004, s. 59). Choć wątek zaangażowania matki w edukację swojego dziecka i związane z nim uczucia: winy, niepokoju, frustracji oraz empatii i popierania (Reay, 2004, s. 61) jest fascynujący, chciałabym raczej przyjrzeć mu się z perspektywy osób doświadczających tego rodzaju matczynego wysiłku. Pisze o nich Sadura przytaczając wypowiedzi uczestników prowadzonych przez niego badań. Badani pochodzący z rodzin o niskiej klasie pochodzenia, którym udało się odnieść sukces edukacyjny, mówili „o silnych więziach w domu rodzinnym, ogromnym emocjonalnym i motywacyjnym wsparciu rodziców, które kompensowało im brak merytorycznej lub finansowej pomocy w karierze edukacyjnej” (Sadura, 2017, s. 127). Zdaniem Sadury, kapitał

emocjonalny otrzymany w domu rodzinnym był natomiast konwertowany w kapitał kulturowy. Odwrotną sytuację można było zauważyć u osób z niższej klasy średniej, które posiadając wyższy niż w przypadku klasy niższej, kapitał symboliczny i ekonomiczny, przy jednoczesnym braku kapitału emocjonalnego, dyplom ukończenia studiów zdobyły dzięki oszukiwaniu, przy braku zaangażowania i bez pozytywnego nastawienia wobec edukacji (Sadura, 2017, s. 128).

Wydaje się, że emocjonalne wsparcie w procesie uczenia się jest niezwykle ważne dla dziecka – ucznia, na co wskazuje Sadura i Reay. Również w procesie *academic resilience* takie doświadczenie jest wyróżnione jako czynnik chroniący w odniesieniu do rodziny. Nie zawsze jednak wsparcie jest możliwe, dlatego warto mieć na uwadze to, o czym pisze Sadura, że „do czynników wspierających wysiłek edukacyjny ludowej młodzieży należy dodać [ten – przyp. DD] o charakterze instytucjonalnym. To wspierający nauczyciele i dobre środowisko szkolne” (Sadura, 2017, s. 128). To osoby, pełniące często role mentorów wspierających rozwój, motywujących, dających szansę, również posyłających na konkursy i olimpiady, zachęcające do studiowania i podpowiadające kierunki studiów (Sadura, 2017, s. 128). Tymczasem już na etapie edukacji wczesnoszkolnej uczestnictwo w konkursach, selekcje (!) do szkolnych konkursów są rzeczą częstą. Na przykład klasowe kwalifikacje, kto może wziąć udział w konkursie kaligraficznym na poziomie szkolnym, podobnie w przypadku konkursów plastycznych, gdzie nie liczy się zaangażowanie dziecka, ale „wstyd, by *takie* prace posyłać na konkurs [szkolny!]”. W tym miejscu chciałam krótko przybliżyć zagadnienie kapitału emocjonalnego, w kontekście rozważań o klasowości, zwłaszcza zaś w odniesieniu do klasy niższej warto pamiętać o stresie mogącym i towarzyszącym jej stylowi życia. O *resilience* pisałam w poprzednim podrozdziale (3.4.1.), warto jednak pamiętać o tym, na co wskazują badacze – osób wykazujących *resilient* statystycznie jest niewiele. Tymczasem stres związany z biedą i wykluczeniem może prowadzić do apatii, stanów depresyjnych, bycia konfrontacyjnym, przewlekłe chorym i nieszczęśliwym (McGarvey, 2017, s. 129).

3.4.3. Szczęśliwe przypadki

Mikiewicz i Sadownik w książce, *Szczęśliwy traf. Edukacja w procesie adaptacji migrantów z Polski w Wielkiej Brytanii*, wykorzystali termin, który nazwali „szczęśliwym trafem strukturalnym” (Mikiewicz, Sadownik, 2014, s. 11). Oznacza on pomoc w zaadaptowaniu się do nowych warunków życiowych, w nowej kulturze, zwłaszcza tym osobom, które nie posiadają sieci społecznych, ale niesie on ze sobą również „przynajmniej potencjalną szansę na awans społeczny, którego nie mogłyby doświadczyć w kraju

pochodzenia” (Mikiewicz, Sadownik, 2014, s. 11). Autorzy analizują m.in. to, w jaki sposób możliwe jest osiągnięcie dobrych wyników przez polskich uczniów w elitarnych brytyjskich szkołach, a używają określenia „traf”, ponieważ rodzice uczniów nie planowali takich efektów dla swoich dzieci (Mikiewicz, Sadownik, 2014, s. 11). Szerzej o tym piszą Mikiewicz i Sadownik, ja bardziej chciałabym się skupić na samym używanym przez nich określeniu. Badacze opisują to, że dzieci polskich imigrantów otrzymują szansę, której nie wymyślili dla nich ich rodzice, co jest w dużej mierze wynikiem polityki imigracyjnej Wielkiej Brytanii. Niemniej wydaje mi się, że pojęcie to, w jego skróconej formie, możemy wykorzystać dla opisu różnych szczęśliwych przypadków, które mogą mieć wpływ na dalsze losy dzieci z rodzin o niskiej klasie pochodzenia, których kilka przykładów spróbuję wymienić. Zanim jednak do tego przejdę, chciałabym wpierw wymienić inne określenia na swego rodzaju zrzędzenia losu, mogące mieć podobny efekt do „szczęśliwych trafów”. Sądzę, że podobny wydzźwięk ma termin używany przez Alice Miller, która pisze o „wspierającym świadku”/„wiedzącym świadku” (Miller, 2006, s. 16). Choć jej rozważania koncentrują się na doświadczeniach przemocy wobec dzieci oraz na roli, jaką wspomniany „świadek” może odegrać w życiu dziecka, zwłaszcza, by przerwać krąg przemocy w dorosłym życiu, uważam, że jest to kolejny przykład wskazujący na dość przypadkową, a jednocześnie niezwykle ważną rolę drugiej osoby, zwłaszcza w odniesieniu do młodego człowieka. Trzecim określeniem, obrazującym dotychczasowe rozważania, jest dla mnie „efekt motyla”, które używa Monika Grochalska (2009). Jest to, jej zdaniem, „metaforyczna wizja ukazująca w bardzo sugestywny sposób wrażliwość układów niestabilnych na warunki początkowe” (Grochalska, 2009, s. 66), innymi słowy „chaos deterministyczny” (Grochalska, 2009, s. 67). Grochalska wprost nawiązuje do osób o niższej klasie pochodzenia, zauważa, że gdy weźmiemy pod uwagę „bieg życia osoby urodzonej w rodzinie o niskim statusie społecznym, która mimo to osiągnęła wysoki status, zauważymy, że większość trajektorii poszczególnych osób o takiej biografii w początkowej fazie będzie z pewnością przebiegała podobnie. W dłuższej perspektywie czasowej, na skutek różnych, często nawet pozornie mało istotnych czynników, będą jednak przebiegały w zdecydowanie różny sposób” (Grochalska, 2009, s. 67). Zwłaszcza to drugie zdanie z cytowanej myśli stanowi clue niniejszego podrozdziału mojej pracy; pewne zbiegi okoliczności, trafy, zdarzenia, napotkani ludzie umożliwiają zmianę przynależności klasowej danej osoby. W dalszej części tekstu Grochalska zajmuje się różnymi wpływami edukacyjno-wychowawczymi w środowiskach miejskich i wiejskich. Ja jednak chciałabym przedstawić krótko kilka „szczęśliwych trafów”, przypadków niezwiązanych bezpośrednio z edukacją czy też z edukacją wykluczającą

systemowo, o których wspominają McGarvey, Reay, Blandford, a którzy to autorzy pochodzą z rodzin przynależących do klasy pracującej.

Blandford wspomina o sieci społecznej utworzonej z sąsiadów, która miała wielkie znaczenie dla niej i dla jej siostry. Jak sama pisze, chodzi o „mamy innych dzieci, które na nas uważały, nauczyciel z ulicy, który nas uczył i kobieta zza lady u Woolworths, która pomogła nam znaleźć pracę” (Blandford, 2017, s. 35), kiedy autorka miała 12 lat. Blandford wspomina także nauczycieli, którzy byli dla niej mili, zwłaszcza nauczyciela – amatora muzyka, który uczył dzieci w szkole o instrumentach dętych, dzięki któremu również ona i jej siostra otrzymały używane kornety, na których uczyły się grać (choć nie miały możliwości ćwiczenia gry w domu, z powodu ojca, który instrumenty im zabrał); następnie nauczyciela rysunku technicznego i również muzyka, który utworzył w szkole oraz w ramach społeczności lokalnej zespół muzyczny, w którym również Blandford i jej siostra mogły grać, co jak pisze autorka „wyrwało nas z naszego osiedla, by występować [przed publicznością – przyp. DD], i co dało mnie, i mojej siostrze możliwość doświadczenia czegoś większego oraz bycia oklaskiwaną za nasz sukces” (Blandford, 2017, s. 40). To zaowocowało z kolei możliwością zapisania się do szkolnej grupy muzycznej. Choć te drobne wydarzenia mogłyby sugerować, że jak w animacjach Disneyowskich autorka nagle osiągnęła sukces, to nic takiego jednak nie miało miejsca, musiała przejść w swoim życiu wiele porażek, niezdanych egzaminów, doświadczyć braku wiary w jej możliwości u pozostałych nauczycieli i trudnej sytuacji rodzinnej (Blandford, 2017, s. 40–41). Niemniej drobne trafy w jej życiu pomogły jej zmienić swoją trajektorię społeczną.

Innym przykładem jest Akala, choć jego historia wydaje mi się bardziej właściwa do punktu poruszającego zagadnienie kapitału emocjonalnego, to zwraca on uwagę na darmową opiekę zdrowotną, którą otrzymał zarówno on, gdy w wieku pięciu lat zachorował na odrę, jak i jego mama, gdy zachorowała na raka. Wspomina też darmowe wycieczki szkolne za granicę, do Barcelony i Rzymu, które poszerzyły jego horyzonty (Akala, 2019, s. 15–16). Z kolei Reay przybliży jedynie historię swojej rodziny, nie przedstawia szczegółów swojej trajektorii. Takim jednak wydarzeniem, jednym pośród innych, mogło być przekonanie czy też wypowiedziane przez jej ojca zdanie w lokalnym pubie, o tym, że skoro poseł Partii Pracy, George Brown, wywodzący się z klasy pracującej, znalazł drogę, by zostać posłem, również ona jest w stanie osiągnąć taką pozycję (Reay, 2017, s. 3). Wreszcie pochodzący ze Szkocji McGarvey pisze często o emocjonalnych skutkach biedy, a jego szczęśliwym trafem mogła być terapia (McGarvey, 2017, s. 80), jak również zdobycie się na odwagę, by wejść na nieznanie sobie terytorium, zamożne osiedle, gdzie „rzeczy były budowane, by trwać”, w przeciwieństwie do

brytyjskich blokowisk (McGarvey, 2017, s. 44–45), które wywołało u autora myśl, że „życie w strachu i wśród przemocy nie jest (...) niezaprzeczalnym faktem” (McGarvey, 2017, s. 44). Dla dziecka czy choćby nastolatka, którym był McGarvey „incydenty jak ten, gdzie próbowałem mieszać się z ludźmi z wyższej klasy społecznej (...), były rzadkie. Kiedy jednak stawałem się starszy i zdolny do okazjonalnego opuszczania Pollock⁴⁰, te żenujące interakcje stawały się częstsze” (McGarvey, 2017, s. 47).

Zdaję sobie sprawę, że przytoczone przeze mnie przykłady nie wyczerpują zagadnienia, które w tym miejscu starałam się pokrótce omówić, może to jednak stanowić przyczynek do szerszych badań, w tym uwzględniających kontekst polski.

3.4.4. Opór w edukacji

Ostatnim wreszcie podpunktem tego rozdziału będzie przybliżenie przeze mnie, opisanej w literaturze przedmiotu (Babicka-Wirkus, 2015; Giroux, 2018; McLaren, 2015; Rutkowiak, 2012), kwestii oporu w edukacji, choć zdaniem Giroux, badacze nie zawsze rozumieją „dialektyczną naturę oporu”, przez co zagadnienie to bywa traktowane powierzchownie (Giroux, 2018, s. 127), a Lech Witkowski zaznacza, że w polskiej pedagogice opór nie jest kategorią znaną (Babicka-Wirkus, 2015, s. 80). Giroux zwraca uwagę, że nie każde zachowanie opozycyjne oznacza opór (Giroux, 2018, s. 135). Babicka-Wirkus zaznacza przy tym, że zachowania opozycyjne przejawiają wszyscy uczniowie, niezależnie od tego, do jakiej kategorii uczniów zostaną przypisani, jedynie zachowania te będą przebiegać w odmienny sposób (Babicka-Wirkus, 2015, s. 80).

Dla Giroux opór ma charakter emancypacyjny, „opór musi mieć funkcję wydobywania na jaw, taką, która niesie w sobie krytykę panowania i dostarcza teoretycznych sposobności do autorefleksji i do walki w interesie emancypacji własnej i wyzwolenia społecznego” (Giroux, 2018, s. 134). Niezwykle ważnym (i aktualnym) stwierdzeniem jest to poczynione przez Babicką-Wirkus, która pisze, że „w potocznym rozumieniu pojęcia takie, jak: «przeciwstawianie się», «zachowania opozycyjne» czy też «opór» są postrzegane przede wszystkim jako oznaczające trudności wychowawcze” (Babicka-Wirkus, 2015, s. 79). Joanna Rutkowiak natomiast ciekawie ujęła podejście do oporu dzieląc go na: „stawianie oporu wobec czegoś i dawanie odporu czemuś” (Rutkowiak, 2012, s. 214), innymi słowy, odpór to opór spełniony (Rutkowiak, 2012, s. 215). W literaturze przedmiotu możemy spotkać się z różnymi

⁴⁰ Osiedle Glasgow, na którym wychował się autor.

jego typologiami, m.in. zaproponowaną przez A. Hollander i R.L. Einwonher, które wyróżniają opór: otwarty, ukryty, mimowolny, celowy, zewnętrzny, chybiony, niedoszły (Babicka-Wirkus, 2015, s. 84) czy przez Giroux, który opór podzielił na typ pierwszy (uczniowie, którzy odrzucają ideologię szkoły, jednocześnie rozumieją konieczność funkcjonowania w jej ramach), drugi, trzeci (do obu należą „pokazowi buntownicy”, którzy nie zdają sobie sprawy z relacji pomiędzy władzą a wiedzą, przez co odrzucają go i jednocześnie pozbawiają siebie samych możliwości emancypacji) i czwarty (postawa konformistyczna, w której jednostki podporządkowują się ideologii szkoły) (Giroux, 2018, s. 130–131). Warto też nadmienić, jakie zachowania uczniów są traktowane jako oporowe, określone mianem „antynauczycielskich”: „zadawanie «głupich» pytań; udzielanie mylnych informacji; wydłużanie wypowiedzi przez bezzasadne ich rozbudowywanie; odpyskowywanie; zachowanie noszące znamiona bezczelności czy zuchwalstwa; traktowanie nauczyciela jak trzeciej osoby; rozmawianie i niezwracanie uwagi na nauczyciela; głośne lub półgłosne komentowanie wypowiedzi nauczyciela; zadawanie nauczycielowi takich pytań, na które odpowiedź jest dla niego krępująca; wygłupy, szyderczy śmiech; robienie min, hałasu, a także dramatyczne gesty” (Babicka-Wirkus, 2015, s. 86).

Z tego krótkiego sprawozdania, jak kategoria oporu jest rozumiana i interpretowana, najważniejszą kwestią jest zauważenie, że opór w edukacji, może mieć charakter rozwojowy lub wręcz przeciwnie (Babicka-Wirkus, 2015, s. 93). W rozumieniu jako rozwojowy, opór odnosi się do emancypacji jednostki lub grup społecznych, Giroux pisze o tym, że ma on wówczas niewiele wspólnego „z logiką dewiacji, indywidualną patologią, wyuczoną bezradnością, natomiast wiele wspólnego (...) z logiką moralnego i politycznego oburzenia” (Giroux, 2018, s. 133), jest to zatem przeciwieństwo samowykluczania się z drogi po awans społeczny. Drugi natomiast rodzaj oporu jest opozycją pierwszego. W tym przypadku opór jest „procesem, za którego pośrednictwem uczniowie z klasy robotniczej utrwalają swoją pozycję w niższych warstwach systemu klasowego” (McLaren, 2015, s. 283). Uczniowie ci odrzucają kulturę szkoły, przez co redukują swoje szanse na społeczną mobilność. W klasycznej publikacji Paula Willisa, badani chłopcy z klasy robotniczej, stawali się „współodpowiedzialni za dominację, której doświadczają, zamykając sobie inne ścieżki kariery. Nieświadomie przypieczętowują swoją podporządkowaną pozycję w podziale pracy” i jednocześnie pozycję w niższych warstwach systemu klasowego (McLaren, 2015, s. 283).

Warto zauważyć, że choć szkoła ma charakter opresyjny, to posiada także potencjał wyzwalający. Jak pisze Babicka-Wirkus, „w praktykach szkolnych tkwi potencjał emancypacyjny, który jednak nie jest zazwyczaj wykorzystywany przez nauczycieli” (Babicka-

Wirkus, 2015, s. 15). Tymczasem zachowania, zarówno uczniów, jak i nauczycieli, mogą prowadzić do ujawnienia antystruktury szkoły, a to z kolei do „obnażenia umowności struktury dominującej i może prowadzić do jej zmiany” (Babicka-Wirkus, 2015, s. 92). Zadaniem zatem nauczycieli byłaby rewizja zasad szkolnej edukacji i dążenie do ich transformacji, a także nowe spojrzenie na zachowania uczniów, postrzegane przez nauczycieli, jako *negatywne, niegrzeczne*, a w rzeczywistości wyrażające sprzeciw, niezadowolenie, zainteresowanie. To opór i odpór nauczycieli daje największą nadzieję na zmianę. A szkoła, zdaniem pedagogów krytycznych, nie stanowi wyłącznie miejsca, gdzie dokonuje się reprodukcja społeczno-kulturowa, jest to też instytucja „wyposażająca jednostki w narzędzia umożliwiające rozwój krytycznego myślenia i odwagi cywilnej w przewyciężaniu opresji” (Babicka-Wirkus, 2015, s. 18).

Warto w tym miejscu nieco więcej napisać o samej pedagogice krytycznej, która stanowi dla mnie odpowiedź na wykluczanie doświadczeń grup nieuprzywilejowanych z systemu edukacyjnego oraz niesie ze sobą szansę na zmianę pozycji społecznej jednostki. Ponadto, poprzez możliwość zachowania własnej tożsamości, zmiana ta nie musi być doświadczeniem opresyjnym. Jaki pisze McLaren, „powszechnie uważa się, że szkoły odpowiedzialne są za socjalizację i wspierają rozwój społeczeństwa, gdyż produkują inteligentnych, odpowiedzialnych, oddanych i wykwalifikowanych obywateli. Dzięki pedagogice krytycznej natomiast wizerunek szkół zupełnie się zmienia. Okazują się dziwnymi, niepokojącymi organizacjami, które *uczą i wytwarzają bezrefleksyjne ludzi-przedmioty*” (McLaren, 2015, s. 231). Przyjęta przez McLarena perspektywa opiera się na założeniach pedagogiki radykalnej Freirego i Giroux. Ten drugi wprowadził rozróżnienie, pomiędzy „*oddziaływaniem szkoły*” a „*edukacją*”. Poprzez swoje oddziaływanie, szkoła jest narzędziem kontroli społecznej. W ramach edukacji natomiast, możliwa jest zmiana społeczna, ponieważ uczniowie „stają się aktywnymi podmiotami, przekształcającymi siebie i świat” (McLaren, 2015, s. 234). Joe L. Kincheloe zwraca uwagę, że pedagogika krytyczna i odbywające się w jej perspektywie nauczanie, wykracza poza techniki uczenia i podstawę programową, odwołuje się do kontekstów oddziałujących na edukację właśnie. Włącza wiedzę i doświadczenia osób wykluczanych, zwraca uwagę na same procesy wykluczania i marginalizacji, często wchodzi w konflikt z tym, co uznawane jest za cel edukacji i co kształtuje podstawę programową (Kincheloe, 2008, s. 8–9). „Pedagogika krytyczna wierzy, że nic nie jest niemożliwe, kiedy

działamy solidarnie, z miłością, z szacunkiem, a sprawiedliwość jest naszym przewodnikiem”⁴¹
(Kincheloe, 2008, s. 9).

Sądzę, że powyższe rozważania wskazują na pewną sprawczość osób zainteresowanych swoją edukacją i ewentualną zmianą swojej trajektorii społecznej. Uczeń może skorzystać z potencjalnych szczęśliwych przypadków, wsparcia emocjonalnego, może też stawiać opór zachowaniom opresyjnym szkolnej ideologii, ze skutkiem emancypacyjnym lub wykluczającym. Z drugiej strony, te same przykłady pokazują szerokie pole dla nauczycielskiej aktywności i wsparcia uczniów, poprzez drobne gesty, wsparcie emocjonalne, zainteresowanie, budowanie w uczniach odporności psychicznej w szkole oraz edukację krytyczną, poprzez określoną tematykę oraz otwartą postawę nauczyciela na kontestację, a wręcz rozwijanie tej umiejętności u uczniów. Niezmiernie jednak ważnym elementem wydaje się też rozumienie społeczno-politycznych kontekstów edukacji przez nauczycieli (Rutkowiak, 2012, s. 214). Wydaje się, że są to sprawy drobne, które nie mogą wygrać z systemem, mogą jednak wesprzeć młodego człowieka doświadczającego wykluczenia z wielu życiowych szans z racji swojego klasowego pochodzenia. Jak piszą, Jennifer A. Sandlin i inni, „edukacja jest rozwijającą się koncepcją, wymiarem kultury, który podtrzymuje dominujące praktyki, podczas, gdy oferuje również miejsce na jej krytykę i przeobrażenia” (Sandlin i in., 2010, s. 1). Praca ta jest zatem próbą mojego krytycznego zmierzenia się z edukacją, które może stać się przyczynkiem do zmiany myślenia i zachęta do działania dla nauczycieli chcących uczynić edukację bardziej inkluzyjną.

⁴¹ Do pojęć związanych z pedagogiką krytyczną odwoływałam się w różnych częściach niniejszej pracy, dlatego uznałam, że nie będę w tym miejscu dokładnie omawiać tego pojęcia.

Rozdział 4.

W stronę autorefleksji w badaniach jakościowych. Założenia metodologiczne badań własnych

4.1. Źródła zainteresowań badawczych

John Lofland i in., zwracają uwagę na fakt wyjątkowej relacji badaczy społecznych z otaczającymi ich światami społecznymi. Nie tylko bowiem, żyją w nich, ale też starają się poddać intelektualnej analizie, wykraczając tym samym poza potoczne ich rozumienie (Lofland i in., 2009, s. 31). Jako źródła potencjalnego tematu badawczego David Silverman wymienia osobiste doświadczenia, poczucie społecznego obowiązku, ciekawość czy też uczestnictwo w badaniach zamówionych (Silverman, 2013, s. 166–167); Lofland i in. wymieniają lektury i dyskusje naukowe (Lofland i in., 2009, s. 36). Osobiście jednak zainteresowała mnie inna perspektywa omawiana przez autorów *Analizy układów społecznych*, mianowicie „doświadczenie własne jako punkt wyjścia” dla badań. Za Jeffreyem Riemerem, autorzy określają taki rodzaj projektu, jako „badanie wykorzystujące okoliczności” (Lofland i in., 2009, s. 32). Zakłada się bowiem, że badacz lub badaczka, oprócz doświadczenia, zainteresowania intelektualnego tematem, będzie mieć także dostęp do „konkretnych miejsc i informatorów” (Lofland i in., 2009, s. 31). Warto zwrócić uwagę, że problem badawczy może mieć swe źródło w jakimkolwiek aspekcie aktualnej lub przeszłej biografii osoby badacza oraz w położeniu życiowym, w tym pochodzeniu klasowym (Lofland i in., 2009, s. 32). Natomiast Martyn Hammersley i Paul Atkinson podkreślają, że takie doświadczenia „okazują się interesujące albo doniosłe dopiero po zetknięciu z teorią” (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 40).

Źródła własnych zainteresowań badawczych upatruję przede wszystkim w mojej biografii, zarówno przeszłej, jak i aktualnej. Początkowo mgliste rozumienie osobistych doświadczeń życiowych, w tym edukacyjnych, przerodziło się w końcu w moją większą świadomość funkcjonowania społeczeństwa, co z kolei doprowadziło mnie do włączenia klas społecznych w pole rozważań naukowych oraz potencjalnie aktywistycznych. Zmiana ta, wydaje się, następowała stopniowo. Myślę, że dobrze obrazują to tematy podejmowanych przeze mnie kolejnych prac dyplomowych⁴². Początkowo zwracałam uwagę na kategorie osób ucisnionych i uciskających, na podwójne standardy w traktowaniu dzieci i dorosłych, dążyłam

⁴² Pracy licencjackiej (2015), „Wizje dziecka i dzieciństwa w praktyce zawodowej obserwowanych nauczycielek i w działaniach praktykantki”. Pracy magisterskiej (2017), „Partycypacja dzieci poniżej szóstego roku życia w polskiej i angielskiej placówce wczesnej edukacji: perspektywa dorosłych i dzieci”.

do zmiany takiego stanu rzeczy poprzez badania w działaniu; jednocześnie zapoznając się w ramach studiów licencjackich z kategoriami przemocy symbolicznej, kodów językowych Bernsteina, pedagogiki emancypacyjnej oraz krytycznej, a w ramach studiów magisterskich z kategorią edukacji antydyskryminacyjnej. W ramach drugiego etapu studiów pedagogicznych, podjęłam się zagadnienia decyzyjności i partycypacji dzieci, w jej ramach pojawiła się Levinasowska kategoria Innego jako część etyki spotkania oraz Schoenebeckowskie odrzucenie kategorii roszczenia wychowawczego dorosłych wobec dzieci. Wszystkie te aspekty jednak odnosiły się w dużej mierze do relacji dziecko – dorosły, ewentualnie kategorii kulturowych swój – obcy. Choć pojawiała się w obrębie tych prac kategoria inności, zaangażowania, emancypacji, miały one w niewielkim stopniu charakter różnicujący doświadczenia dzieci. Zaszczepione jednak w czasie studiów ziarenko krytyczności oraz wiedzy (początkowo, mimo wszystko, nie do końca jasnej i raczej mglistej, choć bliskiej), w połączeniu z biografią własną, ewoluowało do pogłębionej refleksji na temat własnej życiowej trajektorii, aż stało się zainteresowaniem intelektualnym.

Moje doświadczenia biograficzne natomiast odnoszą się do zyskanej świadomości własnej klasy pochodzenia, tego, jak przynależność klasowa wpływała na podejmowane przeze mnie decyzje, możliwości i szanse, w tym edukacyjne. Analizując biografie innych osób, podejmujących w swoich pracach zagadnienie klasowości, jestem w stanie przywołać „szczęśliwe trafy”, „przypadki”, które nie były bez znaczenia dla mojego awansu społecznego, w tym możliwości kontynuowania edukacji na studiach wyższych, a także po ich zakończeniu. Jestem tym samym świadoma, że obecna przynależność klasowa, to tak naprawdę w moim przypadku klasa nabyta. Podobnie, jak w przypadku innych autorów analizujących swoją biografię, świadomość i analiza własnej, nie pozostaje bez znaczenia na dokonywane przeze mnie wybory, w tym zagadnienia i zainteresowania badawcze.

Jednak, obok aspektu autobiograficznego, istotne dla mnie były obserwacje działań nauczycielek wobec dzieci w placówkach edukacyjnych, w których odbywałam praktyki w ramach studiów pedagogicznych, a które to charakteryzowały się zróżnicowanym nastawieniem, od akceptacji po praktyki wykluczające. Skierowało mnie to w stronę pytań o sposoby myślenia o dziecku, a także o powody inkluzji jednych osób i ekskluzji drugich. Jednocześnie literatura przedmiotu poświęcona klasom społecznym niewiele uwagi poświęca dzieciom. I choć temat mojej pracy badawczej odnosi się do przemyśleń (lub ich braku) osób dorosłych, to odbiorcami tychże są dzieci, grupa osób szczególnie narażonych na podwójne standardy traktowania i myślenia. W związku z tym jest to poniekąd kontynuacja moich

dotychczasowych działań na rzecz małego dziecka i jego praw, choć tym razem z uwzględnieniem pewnych różnic pomiędzy szansami życiowymi dzieci.

O klasach społecznych w polskim kontekście piszą, m.in. Domański (2015; Domański i in., 2021), Gdula, Sadura (Gdula, 2018; Gdula, Sadura, 2012a; Sadura, 2017) czy Zysiak (2016). Rozważania te są jednak dalekie od edukacji małego dziecka i świadomości osoby nauczyciela w odniesieniu do działań edukacyjnych. Autorkami, które podjęły zagadnienie klas społecznych w kontekście edukacji i dzieciństwa są Mirosława Nyczaj-Draż (2015) i Barbara Smolińska-Theiss (2014). Obie koncentrują się na klasie średniej; Nyczaj-Draż na narracji rodziców z klasy średniej na temat edukacji, kapitałe społecznym rodziców dziecka i potencjalnym sukcesie edukacyjnym dziecka z klasy średniej, Smolińska-Theiss na edukacyjnych przywilejach dzieci klasy średniej. Poza tym, w kontekście dzieciństwa pojawiają się rozważania na temat biedy, nierówności i wyrównywania szans edukacyjnych dzieci (Chętkowski, 2011; Sadura, 2012a; UNICEF, 2018; Zawistowska, 2012). Główną zaś osią rozważań na temat nierówności i wyrównywania szans edukacyjnych, jest dostęp do edukacji przedszkolnej i segregacja przestrzenna (Sadura, 2012a). Pozostałe analizy, w tym dotyczące mechanizmów selekcyjnych, wyboru ścieżki edukacyjnej, stylów edukacyjnych czy stylów studiowania w zależności od pochodzenia klasowego, odnoszą się do edukacji na wyższych jej szczeblach. Trudno jednak znaleźć w literaturze przedmiotu kwestie związane wprost z klasowością dzieci czy nauczycielską świadomością tego zagadnienia. Sadura pisze o niechęci wobec analiz klasowych u współczesnych polskich badaczy nierówności w edukacji (Sadura, 2017, s. 109). O klasach społecznych w kontekście szkoły możemy przeczytać raczej w pracach autorów anglojęzycznych, gdzie klasa społeczna łączy się często z innymi kategoriami, jak rasa, płeć, wyznanie, tożsamość kulturowa. Nina Toren pisze, że na „kształtowanie tożsamości jednostki oraz jej pozycję społeczną wpływ ma więcej niż jeden czynnik, a rozpatrywane w oderwaniu od siebie, dają ograniczony obraz czegoś bardziej złożonego” (Toren, 2015, s. 169). W odniesieniu do kontekstu szkolnego, Tomasz Gmerek zauważa, że wymienione wyżej kategorie są pozaszkolnymi czynnikami warunkującymi nierówności edukacyjne (Gmerek, 2011, s. 41–68). Świadomość występowania tych czynników jest istotna dla oparcia się neoliberalnej narracji wraz z jej merytokratycznym podejściem do edukacji i mobilności społecznej, która próbuje obarczyć jednostkę, zwłaszcza nieuprzywilejowaną, odpowiedzialnością za jej szkolne (a później zawodowe) osiągnięcia i niepowodzenia (Hursh, 2014; Kulz, 2017; Littler, 2018), obiecując jednocześnie sukces i wolność od „łańcuchów urodzenia”, w zamian za wysokie aspiracje, wrodzone uzdolnienia, talenty i inteligencję (Mirza, 2017, s. vii). Analiza tych kategorii pozwala także zrozumieć

udział jednostek (dzieci/uczniów) w podtrzymywaniu własnej (niższej) pozycji społecznej poprzez stawiany (w) szkole opór, a także relacje władzy w postaci np. uprzywilejowanej pozycji osób o określonym kolorze skóry. Kulz na przykład zauważa, że czarni Karaibowie z klasy średniej nie mają takiej samej pozycji, co biali rodzice z tej samej klasy społecznej (Kulz, 2017, s. 25).

W samej literaturze przedmiotu występują rozbieżności w definiowaniu klas społecznych, o czym pisałam w rozdziale pierwszym. Warte uwagi wydają mi się natomiast kolejne osobiste spostrzeżenia i doświadczenia. Dotyczą one braku zrozumienia podejmowanego przeze mnie tematu badań, co znajduje wyraz nie tylko w ograniczonej liczbie analiz naukowych na ten temat, ale przede wszystkim w postawie osób, z którymi przyszło mi wejść w interakcje na przestrzeni lat. Począwszy od najświeższych rozmów z osobami, które pytają mnie, na jaki temat będzie moja praca doktorska, którym to osobom (wykształconym, z rodzin o potencjalnie wysokim kapitale kulturowym oraz o raczej wysokim kapitale społecznym i ekonomicznym) hasło „klasy społeczne” niewiele mówi. Dopiero wytłumaczenie pojęcia, znowu, potencjalnie, daje pewne zrozumienie dla obranego przeze mnie kierunku badań. Inne przykłady natomiast odnoszą się do sposobu postrzegania klasy niższej/ludowej przez osoby z klas uprzywilejowanych. Wydawałoby się, że większy kapitał kulturowy i społeczny, wiąże się z większą świadomością i wrażliwością społeczną, nie znalazłam jednak na to potwierdzenia. Spotykałam się za to ze stanowiskami, które były przykładem na chęć wyrwania dziecka/młodego człowieka z określonych warunków mentalnych i środowiskowych (choć niski kapitał kulturowy rodziny nie jest jednoznaczny z patologią życia rodzinnego). Można by pochwalić każdą taką osobę za przejaw swego rodzaju troski. Bardziej jednak taka postawa ma charakter kolonialny, bezrefleksyjny i pozbawiony wrażliwości; stawiający przede wszystkim siebie, swoje „wybory” i życie za wzór do naśladowania, jednocześnie poza głoszonymi hucznie hasłami, nie prowadzącymi do zmiany społecznej.

Słowem podsumowania dodam, że stąd właśnie, że klasa pochodzenia uczniów nie rozstrzyga w sposób zdecydowany o ich przyszłości i jednocześnie zauważając, że nauczyciele mają duży wpływ na kształtowanie oczekiwań wobec i aspiracji u ucznia, oraz dostrzegając niechęć wobec zagadnienia klas społecznych lub słaby poziom świadomości klasowości w ogóle, wynika moje zainteresowanie tematem i poszerzenie zainteresowań badawczych o świadomość klasowości osób mających duże znaczenie dla życia młodego człowieka i, tym samym, dla zwalczania nierówności społecznych.

4.2. Przedmiot badań, cele i problemy badawcze

Podjmując się przygotowania dysertacji i związanych z nią własnych badań, winniśmy wiedzieć, czym chcemy się zajmować, jaki aspekt rzeczywistości chcemy badać, a konkretniej rzecz ujmując zastanowić się nad tym, co i po co, stanie się naszą myślą przewodnią przez najbliższe miesiące i lata. Rozpoczynając przygotowanie do badań musimy określić ich przedmiot oraz cel(e). John W. Creswell określa przedmiot badań jako „temat, który staje się centralną ideą poznania czy eksploracji” (Creswell, 2014, s. 58). Uwe Flick używa raczej sformułowania „zainteresowania”, Agata Stasik i Adam Gendźwiłł mówią wręcz o „mętym zainteresowaniu pewnym obszarem wiedzy lub fenomenem społecznym” (Stasik, Gendźwiłł, 2012, s. 3), pojawiają się też „pomysły na badania”, które stopniowo przyjmują postać konkretnych pytań badawczych (Flick, 2010, s. 44). Hammersley i Atkinson zauważają, że wybór wyjściowego problemu ma często „w większej mierze znaczenie polityczne bądź praktyczne niż teoretyczne”, jednocześnie piszą o tym, że zdarza się, iż to, czego próbujemy się podjąć w początkowej fazie badań, może ulec transformacji (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 37; 40). Przedmiotem niniejszej pracy uczyniłam klasy społeczne w edukacji wczesnoszkolnej.

Jeśli zaś chodzi o formułowanie celu to, jak zauważa Creswell, powinien on „zawierać zamiary, intencje lub główną ideę projektu bądź pracy badawczej. Idea ta wyłania się z potrzeby i konkretyzuje w szczegółowych pytaniach” (Creswell, 2009, s. 131). Lofland i in., wśród możliwych tematów poruszanych w badaniach społecznych, mówią o „jednostkach” i „aspektach”, które połączone ze sobą „zapewniają badaniom tematy przewodnie”. Wszystkie omawiane przez badaczy jednostki i aspekty są „zakorzenione w szerszej całości nazywanej społeczeństwem” (Lofland i in., 2009, s. 176). Natomiast wszystkie aspekty i jednostki mogą być badane w relacji do obszarów instytucjonalnych, które składają się na społeczeństwo, ale też w odniesieniu do „problemów i napięć, jakie wytwarzają się w obrębie każdego z tych obszarów w związku z podziałami klasowymi, rasowymi, etnicznymi, wiekiem oraz płcią kulturową” (Lofland i in., 2009, s. 76–177).

Stasik i Gendźwiłł pisząc o formułowaniu celu, stawiają pytanie „po co?”. Zauważają, że poszukując odpowiedzi na to pytanie, możemy odnosić się do konkretnych efektów projektowanego badania, w postaci na przykład publikacji. Z drugiej strony, odpowiedź na pytanie „po co?”, może sięgać bardziej abstrakcyjnych odpowiedzi, na przykład „kwestii znaczenia wyników badania dla zmiany społecznej lub przeciwnie – dla konserwacji istniejącego porządku społecznego” (Stasik, Gendźwiłł, 2012, s. 9).

Cel badawczy mojej pracy jest dwojaki. Po pierwsze, jest to eksploracja stopnia świadomości klasowości nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej oraz sposobu rozumienia przez nie kategorii klas społecznych. Po drugie, interesuje mnie to, jak ich świadomość bądź nieświadomość oraz rozumienie lub jego brak w odniesieniu do klas społecznych, przekładają się na prywatne teorie pedagogiczne osób pracujących z dziećmi. Obejmują one swym zakresem takie zagadnienia, jak: ogólna wizja edukacji, to, co jest jej celem i kim jest w tym procesie nauczyciel. Uzupełnieniem tej refleksji są przemyślenia, nastawienie lub wręcz uprzedzenie do wybranych grup uczniów/społecznych, ich możliwości poznawczych, możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, a także nastawienie wobec stylu życia rodziców uczniów. Na podstawie postawionych przeze mnie pytań, prywatne teorie pedagogiczne nauczycielek spajają w sobie również nauczycielską świadomość klasowości z orientacją w doświadczanych przez uczniów barierach, które rzutują na ich edukacyjne możliwości oraz prywatne podejście moich rozmówczyń do osób doświadczających nierówności społecznych. Interesowały mnie osobiste narracje nauczycielek, nie ukrywam jednak, że zainteresowanie to nie było pozbawione określonych filozoficznych podstaw, które nie pozostały bez wpływu na zawężenie interesujących mnie zagadnień badawczych i poszukiwania odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania badawcze.

Przechodząc do problemu badawczego, Stasik i Gendźwiłł zwracają uwagę na to, iż jego postawienie precyzuje przedmiot badania, jak również określa, co będzie jednostką badania (Stasik, Gendźwiłł, 2012, s. 4; 11). Według nich jednostką badania może być, m.in.: człowiek, grupa, sieć społeczna, formalna organizacja, wypowiedź, fotografia (Stasik, Gendźwiłł, 2012, s. 11). Lofland i in., podają natomiast: praktyki, epizody, spotkania, role społeczne i typy społeczne, stosunki społeczne i relacje interpersonalne, grupy i kliki, organizacje, społeczności lokalne i habitaty, subkultury i style życia (Lofland i in., 2009, s. 177–191).

Przywołując Flicka, można powiedzieć, że sukces badań, zależy, m.in. od „jasno i dobitnie sformułowanego pytania badawczego” (Flick, 2010, s. 51). Droga do tego, według przywoływanego badacza, może mieć swój początek od określenia celu badań i polegać na stopniowym dążeniu do uzyskania odpowiedzi na postawione przez nas pytanie lub wyłonić się na drodze obserwacji (Flick, 2010, s. 51–52). Robert K. Merton podkreśla jednak, że „znalezienie właściwego pytania następuje więcej trudności niż udzielenie na nie odpowiedzi” (Merton, 1959, za: Hammersley, Atkinson, 2000, s. 41).

Główny problem badawczy, jaki stawiam w niniejszej pracy formułuję w sposób następujący:

Jakie miejsce w prywatnych teoriach pedagogicznych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej zajmuje klasa społeczna i jakie ma to znaczenie dla potencjalnej zmiany lub reprodukcji miejsca w strukturze społecznej (w tym trajektorii edukacyjnej) uczniów, z którymi pracują?

Natomiast problemy badawcze szczegółowe, które postawiłam w swojej pracy wyłoniłam po ustaleniu celu badań. Lokując jednak niniejszą pracę w orientacji jakościowej oraz korzystając z elementów metodologii teorii ugruntowanej, miałam na uwadze, że pytania te mogą ulec pewnym modyfikacjom lub, że mogą pojawić się nowe na podstawie rozmów prowadzonych z nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej, a być może będę zmuszona z nich zrezygnować z powodu braku danych. Tak też się w moim przypadku stało, a pytania, które przedstawiam poniżej są efektem złożonego procesu badawczego.

Problemy szczegółowe, jakie postawiłam w niniejszej pracy, są następujące:

1. Z jakich klas społecznych pochodzą nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej?
2. W jaki sposób opisują swoją przynależność klasową?
3. Jakie znaczenia nadają klasowości społecznej?
4. Jakie miejsce w ich narracjach zajmuje analiza klasowa?
5. Jaką refleksję pedagogiczną formułują?
6. Jakie znaczenia nadają pojęciu „nierówność społeczna”?
7. Jakie mają podejście do wyrównywania szans edukacyjnych uczniów?

Stosując terminologię Stasik i Gendźwiłł, choć nie jest to wyczerpujący zbiór, pytania, które stawiam, mają przede wszystkim charakter eksplorujący. Badają jednocześnie czynniki potencjalnie wpływające na zachowanie (nauczycieli), znaczenia przypisywane zachowaniom (osób dorosłych i dzieci), a także konteksty zachowań (nauczycieli wobec dzieci) (Stasik, Gendźwiłł, 2012, s. 7).

4.3. Teoria krytyczna jako paradygmat badawczy

Stasik i Gendźwiłł piszą o tym, że „to, w jaki sposób formułujemy problem i posługujemy się wybranymi przez nas metodami jakościowymi, jest zazwyczaj związane z usytuowaniem w obrębie jednej z tradycji teoretycznych” (Stasik, Gendźwiłł, 2012, s. 6). W tej samej pracy zbiorowej, Bartosz Sławecki podkreśla, że „świadomość założeń filozoficznych jest elementem tożsamości dojrzałych uczonych i badaczy” (Sławecki, 2012, s. 57). Danuta Urbaniak-Zajac zwraca jednocześnie uwagę na nową jakość w badaniach jakościowych, która polega nie tylko na wprowadzaniu nowych metod badawczych, ale przede wszystkim na

odejściu od jednego paradygmatu i odebraniu „metodzie naukowej jej uniwersalności i autonomii” (Urbaniak-Zajac, 2013, s. 40). Według Normana Denzina i Yvonne Lincoln, znajdujemy się wręcz „w momencie historycznym, który cechuje się wielogłosowością, kwestionowaniem znaczeń i emancypacją, uwolnieniem się od postrzegania świata w jednym kolorze” (Denzin, Lincoln, 2009, za: Sławecki, 2012, s. 65).

Określenie podstaw filozoficznych, stanowiących fundament własnych badań, jest niezwykle ważne, wywierają one bowiem wpływ na praktykę badawczą, uzasadniają dokonywany przez badaczy wybór orientacji metodologicznej (Creswell, 2009, s. 31), przede wszystkim jednak tłumaczą intencje badacza. Przyjmowany przez niego światopogląd badawczy, inaczej nazywany paradygmatem, staje się tym, czym dla etnografów jest opis gęsty. Hana Červinkova zauważa, że opis, powstający w wyniku obserwacji uczestniczącej, jest czymś więcej niż tylko notatką z badań terenowych (zatem możemy powiedzieć, że czymś więcej niż zbiorem procedur do przeprowadzenia). Jest on przede wszystkim „wielopoziomową interpretacją zdarzeń obserwowanych przez etnografa podczas pobytu w terenie” (Červinkova, 2013, s. 129). Również paradygmat badawczy, w moim odczuciu i w kontekście podejmowanej przeze mnie pracy, jest nie tylko sumą moich przekonań badawczych i zbiorem technik, ale przede wszystkim sposobem widzenia przeze mnie świata, relacji, jakie w nim występują oraz, w różnym stopniu, oddziałują na podejmowane przeze mnie działania, w tym na moją praktykę nauczycielską. Używając terminologii Wollocot’a jest to „sposób widzenia” (w odróżnieniu do „sposobu patrzenia”), czyli złożony proces przypisywania przez nas znaczeń temu, na co patrzymy, obserwujemy i w czym uczestniczymy, a może jesteśmy częścią i bierzemy udział w podtrzymywaniu pewnego (opresyjnego) stanu rzeczy (Wollocott, 2008, za: Červinkova, 2013, s. 129). Taki rodzaj naszego uwikłania pojawia się, m.in. przy wyborze przedmiotu podejmowanych przez nas badań (Kincheloe, 2004b, s. 34). Warto wspomnieć także o tym, że nawet lokując własne badania w wybranym przez nas paradygmacie, to, w jaki sposób odczytujemy rzeczywistość, nie jest pozbawione, m.in. uwikłania klasowego, „klasowego charakteru czytania świata” (Szwabowski, 2014, s. 133), jest zależne od „punktu widzenia badacza” (Charmaz, 2009, s. 168). Stąd też ważne jest nie tyle dogmatyczne trzymanie się obranego paradygmatu, ile „filozoficzny namysł nad rzeczywistością” (Szwabowski, 2014, s. 134). Kincheloe zauważa jednak, że są badacze, którzy, mimo dokonujących się zmian, poszukują wiedzy obiektywnej, którą starają się uzyskać abstrahując od „kulturowych, dyskursywnych, ideologicznych i epistemologicznych kontekstów, które ukształtowały jego lub ją, a także metody badawcze i sposoby interpretacji, które wdrażają” (Kincheloe, 2004b, s. 23). Zdają się jednak wówczas mylić percepcję z prawdą (Kincheloe, 2004b, s. 24).

Podstawę dla moich badań stanowi paradygmat krytyczny, przyjmując klasyfikację Egona G. Guby i Lincoln (2014). Kincheloe wraz z McLarenem zaznaczają, że trudno jest o precyzyjne wyjaśnienie, czym właściwie jest teoria krytyczna (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 431). Podobnie Mieczysław Malewski zauważa, że „badania oparte na założeniach teorii krytycznej nie mają długiej tradycji. Stąd [...] ich paradygmat nie został jeszcze wyraźnie wykrystalizowany” (Malewski, 1998, s. 39).

Kincheloe i McLaren piszą, że „krytyczne badania postmodernistyczne wymagają od badaczy (re)konstruowania ich percepcji świata ciągle na nowo [...], aby podważała to, co wydaje się naturalne, kwestionowała to, co wydaje się oczywiste” (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 456–457). Badania takie, to „włączenie się w proces krytycznego tworzenia świata, kierowany przez «spędzający sen z powiek» przyczynek do snu o świecie mniej uwarunkowanym przez nieszczęście, cierpienie i oszustwa polityczne. Jest to [...] pragmatyka nadziei w świecie cynicznego rozumu” (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 457). Louis Cohen i in., również wskazują, że cel (edukacyjnych) badań krytycznych jest polityczny, chodzi w nich o emancypację jednostek i grup, tworzenie świata bardziej egalitarnym (Cohen i in., 2018, s. 51). Jednocześnie Kincheloe i McLaren zaznaczają, że teoria krytyczna „nie powinna być traktowana jako uniwersalna gramatyka myśli rewolucyjnej, uprzedmiotowionej i zredukowanej do wyraźnie sformułowanych deklaracji czy strategii” (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 432). Intencją teorii krytycznej nie jest wyjaśnianie zjawisk czy zwykłe ich rozumienie, ale dążenie do zmiany (Cohen i in., 2018, s. 51). Skupiając się wyłącznie na rozumieniu określonej sytuacji, dążeniu do poznania jej przy pomocy jak najefektywniejszych technik, tracąc z oczu cel (lub nie stawiając nawet takiego) powoduje się, że istniejąca (opresyjna) sytuacja po prostu trwa nadal, zamiast spotkać się z próbą jej transformacji czy choćby zakwestionowania (Cohen i in., 2018, s. 52). W kontekście paradygmatu krytycznego i dążeń do czynienia świata bardziej inkluzywnym, warto poddać uwadze pewne zastrzeżenia, o których mówią Urbaniak-Zajac oraz Sjoberg i Tunnell.

Urbaniak-Zajac, rozważając sposób, w jaki badacz może przyczynić się do zmian, dostrzega, że odbywa się to poprzez możliwość zdobycia wiedzy i świadomości, przez badanych i odbiorców prowadzonych badań, tego, że ustalone normy społeczne mają charakter umowny, i że stoją za nimi różne mechanizmy społeczne i psychologiczne. Wiedza i świadomość mogą stać się przyczynkiem do zmiany myślenia i zachętą do działania (Urbaniak-Zajac, 2013, s. 80). Z drugiej strony, planując określone badania, warto być może zastanowić się nad problemem badania osób mniej uprzywilejowanych, co, jak argumentują Sjoberg i Tunnell, może zostać wykorzystane przez osoby uprzywilejowane do umacniania swojej

pozycji (Sjoberg, 1967, Tunnell, 1998, za: Lofland i in., 2009, s. 56). Wydaje się, że wiąże się z tym pewne ryzyko, jednak taki sposób myślenia, a w konsekwencji brak podejmowania badań, może powodować umacnianie się uprzywilejowanych grup społecznych i brak społecznej zmiany.

Badacz krytyczny, w perspektywie Kincheloe i McLarena, jest pojmowany jako ten, „który próbuje używać swojej pracy jako formy społecznej krytyki i akceptuje konkretne podstawowe założenia:

- wszelka myśl jest zapośredniczona przez społecznie i historycznie kształtowane stosunki władzy,
- fakty nie mogą być nigdy oderwane od dziedziny wartości lub pewnych ideologicznych inklinacji,
- język jest podstawową kwestią w formowaniu subiektywności,
- pewne grupy w społeczeństwie są uprzywilejowane względem innych,
- ucisk ma różne oblicza,
- praktyki badawcze głównego nurtu stają się na ogół narzędziami reprodukcji systemu klasowego, rasowego i genderowego” (Kincheloe, Steinberg, 1997, za: Kincheloe, McLaren, 2014, s. 432–433).

Badanie, które miałyby zostać określone krytycznym, „musi być połączone z próbą konfrontacji z niesprawiedliwością w konkretnym społeczeństwie bądź sferze publicznej w obrębie tegoż społeczeństwa” (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 434). Jak zauważają, wspominani już autorzy, badacz krytyczny często okazuje swą stronniczość „w toczonej właśnie walce, w której stawką jest lepszy świat” (Kincheloe, McLaren, 2014, s. 434). W następnym paragrafie, który odnosi się do orientacji jakościowej w badaniach, szerzej odnoszę się do (przyjętej przeze mnie) roli badaczki krytycznej. W tym miejscu chciałam natomiast dookreślić wybór przeze mnie określonego paradygmatu.

Moje badania mają ambicję stać się projektem krytycznym. Nie są one wolne od wyznawanych przeze mnie wartości, mojej wizji świata i panujących w nim relacji. Początkowo planowałam zwrócić się w stronę klasowości uczniów, zwłaszcza zarządzania zachowaniem uczniów o nieuprzywilejowanej pozycji. W anglojęzycznej literaturze przedmiotu i w Internecie często można spotkać się ze sformułowaniami takimi, jak: *management of students behaviour, managing student behaviour, classroom management to control student behaviour, behaviour managements strategies*. Szukając możliwości doskonalenia zawodowego, wyszukiwałam kursy online dla nauczycieli. Dołączając do jednego z nich – Professional Development for Early Career Teachers – stało się dla mnie szybko jasne, że dużo uwagi

poświęca się temu, w jaki sposób zarządzać „nieodpowiednim” zachowaniem uczniów. Podobne jednak strategie mają miejsce i w polskich placówkach edukacyjnych, w tym, a może przede wszystkim, dla małych dzieci. Powszechne są kodeksy klasowe, kary i nagrody, zbieranie pieczętek, minek, plusów/minusów, etc. Z jednej strony, problemem jest to, że dzieci nie partycypują w ustalaniu tych zasad (Duda, 2017), z drugiej strony, problemem jest to, czego te zasady dotyczą. Nie odnoszą się one do wypracowania takich form pracy i przebywania w placówce, aby wszyscy czuli się w niej dobrze, bezpiecznie (nie tylko fizycznie), mieli szansę się rozwijać; chodzi w nich raczej o to, aby nauczyć dziecko posłuszeństwa (wobec dorosłego), odpowiednich sposobów słuchania, wypowiadania się, zwracania się do innych, poruszania (Duda, 2017; Falkiewicz-Szult, 2007; Szkudlarek, 2008). Szacunek jest w takich miejscach pojęciem bardzo względnym i często wręcz wiąże się z łamaniem Konwencji o Prawach Dziecka.

Z tego też względu myśląc o rozprawie doktorskiej, planowałam pierwotnie wykorzystać badania w działaniu, aby z jednej strony znaleźć praktyczne rozwiązania, jak wspierać i towarzyszyć uczniom, dla których szkolne środowisko różni się od tego domowego (zdając sobie sprawę z tego, że doświadczając szkolnej edukacji i wychowania, nie jestem w pełni wolna od błędów, jednocześnie mając na uwadze, że w programie studiów, poza jednym semestrem edukacji antydyskryminacyjnej na studiach II stopnia, nie znalazły się treści podnoszące kwestie różnorodności społecznej uczniów), z drugiej strony, aby rozumieć konteksty zachowań uczniów. Uznałam jednak, że projekt, mający na celu poprawę sytuacji uczniów w placówkach edukacyjnych dla małych dzieci, należy rozpocząć od zrozumienia sytuacji, w tym wiedzy i (samo)świadomości osób, które podejmują się z dziećmi pracy. Stąd podjęty przeze mnie temat rozprawy doktorskiej.

4.4. Orientacja jakościowa w badaniach społecznych i rola badaczki

Niezwykle pouczające jest rozpoznanie przez Denzina i Lincoln, że badania jakościowe (i ilościowe) „w wielu swoich formach były metaforą kolonialnej wiedzy, władzy i prawdy” (Denzin, Lincoln, 2014, s. 19). Kwestie etyczne takiego stwierdzenia omówię w kolejnym podrozdziale, niemniej tę część mojego tekstu chciałam rozpocząć od powyższego spostrzeżenia.

Sama definicja badań jakościowych, w ujęciu Denzina i Lincoln, na którą powołują się badacze, m.in. Ireneusz Kawecki, Paweł Rudnicki, Uwe Flick, brzmi w sposób następujący: „badanie jakościowe jest usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie.

Składa się z zespołów interpretacyjnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Na tym poziomie badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata. Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbują nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie” (Denzin, Lincoln, 2014, s. 23). Flick zwraca uwagę, że tworzenie ogólnej definicji badań jakościowych może być problematyczne, nie zmienia to według niego faktu, że opisuje ona trafnie istotę omawianych badań (Flick, 2010, s. 22–23). Urbaniak-Zajac zastrzega natomiast, że posługując się terminami „paradygmat jakościowy”, „badania jakościowe”, możemy to robić wyłącznie z myślą o tym, jak o skrócie myślowym, który musi zostać doprecyzowany i rozwinięty przez badacza (Urbaniak-Zajac, 2013, s. 48). Nie będę w tym miejscu rozwijać polemiki, która toczy się także pomiędzy badaczami jakościowymi i ilościowymi ani omawiać podejść występujących w ramach orientacji jakościowej, które to opracowania można znaleźć w podręcznikach do metodologii badań społecznych. Z mojej perspektywy najciekawsze wydaje się pojmowanie badań jakościowych w kategorii etycznego dyskursu (Flick, 2010, s. 29), choć to tylko jeden z możliwych sposobów ujmowania badań jakościowych. W ujęciu etycznego dyskursu najważniejszym elementem przywołanej definicji zdaje się być kwestia przekształcania świata przez badaczy. Flick rozróżnia dwa możliwe sposoby interpretacji takiego sformułowania. Po pierwsze, odnosi się to do konsekwencji wyboru określonej metody badawczej. Badacz, który podejmuje się obserwacji uczestniczącej wywiera pewien wpływ na badane środowisko, podobnie przeprowadzane wywiady z osobami badanymi – stanowią przestrzeń dla refleksji nad swoim życiem, doświadczeniami i praktyką. Z drugiej strony, Flick stoi na stanowisku, że badacze jakościowi powinni angażować się w zmienianie rzeczywistości (Flick, 2010, s. 29–30; por. Charmaz, 2014, s. 712). Pojawia się zwrot od badań, które postrzegano jako projekt rasistowski (Denzin, Lincoln, 2014b, s. 20), a który teraz ma wydźwięk polityczny i dążący do zmiany świata; w którym to osoba badacza ma „moralny obowiązek brać stronę osób społecznie upośledzonych, należących do mniejszości czy ofiar kolonializmu” (Flick, 2010, s. 30).

O (konieczności) zaangażowanej roli pedagogiki, a co za tym idzie badań społecznych, pisze także Tadeusz Lewowicki: „Pedagogika powinna odzyskać [...] swoje funkcje regulujące czy wyznaczające refleksję o edukacji i praktykę edukacyjną. Jeżeli zostanie to zaniechane, to edukacja zdana będzie na dziwaczne i często nieodpowiedzialne pomysły polityków [...]. Pedagogika bez wizji, siły i chęci oddziaływania na edukację, zajmująca się głównie własnymi

sprawami, tracić będzie ważne funkcje społeczne i stawać się będzie coraz bardziej nieprzydatna praktyce edukacyjnej” (Lewowicki, 2007, za: Palka, 2017, s. 48).

Poza samymi badaniami jakościowymi warto zwrócić uwagę na rolę badacza jakościowego. Podążając tropem Rudnickiego (2016), Kaweckiego (2006), Kincheloe (2004a), a przede wszystkim Denzina i Lincoln (2014b) przychyliam się do, zaproponowanego przez jednych, a przez drugich realizowanego, postrzegania badań jakościowych jako brikolażu, a roli badacza/badaczki jako brikolera/brikolerki. Denzin i Lincoln wymieniają przy tym kilka rodzajów brikolierów, w tym metodologicznego, teoretycznego, interpretatywnego. Dla moich badań najważniejsza wydaje się być rola interpretatywnej brikolerki. Zdaniem Denzina i Lincoln, „interpretatywny brikolier rozumie, że badanie jest procesem interpretacyjnym, kształtowanym przez jego/jej osobistą historię, biografię, płeć, klasę społeczną, rasę i etniczność oraz otaczających ludzi” (Denzin, Lincoln, 2014b, s. 28). Brikolier(ka), zdaniem Kincheloe, „porzuca poszukiwanie jakiegoś naiwnego konceptu realizmu, skupiając się raczej na wyklarowaniu swojej pozycji w rzeczywistości i społecznej pozycji wśród innych badaczy i tego, w jaki sposób kształtują wytwarzanie i interpretowanie wiedzy” (Kincheloe, 2004a, s. 2). Badacze w tej perspektywie zdają sobie sprawę z tego, że proces badawczy jest subiektywny, nie dążą jednak do tłumienia tej subiektywności, ale próbują zrozumieć, w jaki sposób kształtuje ona badawczy projekt (Kincheloe, 2004a, s. 6).

Myślę, że ciekawą i ważną perspektywę/bazę dla moich badań stanowi moja biografia. Choć same badania nie odnoszą się do mnie, nie są to moje badania (auto)biograficzne/autoetnograficzne, to nie powinno zabraknąć kontekstu/uwikłania mojej osoby, badaczki, w związku z podejmowanym przeze mnie zagadnieniem klas społecznych, z jednej strony, z drugiej, z uwikłaniem w role (edukacyjne), jakie pełnię i pełniłam w moim życiu. Jeszcze raz okazuje się ważne połączenie autorefleksji, doświadczeń i intuicji z teorią. Zatem jestem była uczennicą (która poddawana była różnym nauczycielskim oddziaływaniom, dydaktycznym i (pseudo)wychowawczym), nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej (która ma możliwość oddziaływania na swoich uczniów), nauczycielką pracującą ze studentami (która ma możliwość oddziaływania na obecnych i przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej), jestem wreszcie badaczką edukacji wczesnoszkolnej (która teoretyzuje kwestię własnych edukacyjnych doświadczeń oraz doświadczeń zawodowych). Jednocześnie mam świadomość własnej klasy pochodzenia oraz obecnej przynależności klasowej. W związku z tym, że są to odmienne grupy społeczne – łączę w sobie kolejne perspektywy i możliwe sposoby postrzegania rzeczywistości. I choć postrzegam tę wielogłosowość, a zwłaszcza jej świadomość jako coś wartościowego, i przydatnego, potrafi ona przybrać także formę ciężaru. Niemniej

badacze jakościowi wchodzący w rolę brikolerów, poza zaangażowaniem w projekt badawczy, powinni być świadomi swojego uwikłania w świat społeczny i w świecie społecznym oraz związku z podejmowanym zagadnieniem badawczym. Shirley Steinberg w publikacji dedykowanej Kincheloe, wspomina, że „samokształcenie i krytyczna autobiografia są niezbędnym komponentem dla badaczy/studentów, by móc ulokować siebie w obrębie własnej pracy badawczej” (Kincheloe, 2011, s. 201), zwracając jednocześnie uwagę, że poddanie krytycznej analizie własnej biografii jest zadaniem trudnym i przez niewielu podejmowanym (Kincheloe, 2011, s. 201).

Uważam, że można również myśleć o brikolerach w kontekście łączenia różnych wątków badawczych w czasie kolejnych, podejmowanych przez siebie, badań, które to zagadnienia (wiodące? zakładając, że na drodze badawczej znajdą się różne wątki poboczne, inspiracje, ślepe zaułki czy też swego rodzaju okazje, które z różnych względów należy podjąć) układają się w badawczą całość, badawczą drogę, wykraczając poza jedno określone badanie. Warto mieć też na uwadze, że osoba podejmująca się roli brikolera, stale się rozwija, nie tyle jest brikolerm/-ką, ale staje się nim/nią, Kincheloe rozpatruje stawanie się brikolerm/-ką w kategorii „całościowego dążenia” (Kincheloe, 2004a, s. 4).

Zdaniem Sherry Turkle brikolaż to „strategia postępowania, która w przeciwieństwie do tradycyjnego stanowiska badawczego nie narzuca się światu, a jednocześnie pozwala prowadzić badania w sposób elastyczny, wynegocjowany i niehierarchiczny” (Turkle, 1995, za: Kawecki, 2006, s. 59). Zważywszy zwłaszcza na fakt, że „w miarę jak badania jakościowe stawały się coraz bardziej profesjonalne i coraz silniej były poddawane formalnej kodyfikacji i refleksji, wydaje się, że stawały się także coraz bardziej sfragmentaryzowane” (Atkinson, Delamont, 2014, s. 257). Nie oznacza to jednak, że brikolaż pozbawiony jest jakichkolwiek reguł i procedur. Według Denzina i Lincoln jest wręcz odwrotnie, a sam brikolaż jest „dla nich metaforą umożliwiającą konstruowanie wiedzy o przedmiocie badań jakościowych i oznacza zbiór ściśle związanych procedur dobrze zestawionych z fragmentów różnych orientacji badawczych dostarczających rozwiązań problemów w konkretnych sytuacjach” (Denzin, Lincoln, 2005, za: Kawecki, 2006, s. 58). Brikolerzy dbają o przestrzeganie naukowego rygoru, demokratyzując jednak proces wytwarzania wiedzy (Kincheloe, 2004b, s. 47). Brikoler podejmuje także wysiłek połączenia „badawczego aktu z emocjami i sercem/sednem żywego ludzkiego doświadczenia” (Kincheloe, 2004a, s. 22). Na zakończenie chciałabym przytoczyć jeszcze słowa Denzina i Lincoln, którzy podsumowują, że „produktem wysiłku interpretacyjnego brikolera jest złożony, podobny do patchworku brikolaż, refleksywny kolaż lub montaż – zespół płynnych, wzajemnie powiązanych wizerunków i reprezentacji. Ta

struktura interpretacyjna jest jak zszyta ze skrawków kołdra, napisany tekst lub sekwencja powiązanych ze sobą reprezentacji” (Denzin, Lincoln, 2014b, s. 28), które składają się na opowiadaną przez badacza opowieść. Paula Saukko mówi natomiast o przejściu od monologiczności (opowieści) do jej dialogiczności (Saukko, 2000, za: Fontana, Frey, 2014, s. 107).

Uzasadniając natomiast wybór orientacji jakościowej, nie mogę powołać się na podejście dychotomiczne do prowadzenia badań, przyznając wyłącznie wyższość jednej orientacji badawczej nad drugą, gdyż obierając rolę brikolerki, gdyby wymagały tego moje badania, mogłabym, a nawet powinnam skierować się w stronę triangulacji orientacji badawczych. Wybór tej orientacji, choć zdaniem Creswell’a odchodzi się już od przekonywania przyszłych czytelników o słuszności zastosowania takiej a nie innej orientacji badań (Creswell, 2009, s. 189), argumentuję tym, że badania osadzone w tej strategii mają charakter eksploracyjny, a badacz „nie ma pewności, jakie ważne zmienne należy uwzględnić” (Creswell, 2012, s. 16). W badaniach tych chodzi o interpretację znaczeń, a nie o potwierdzenie postawionych hipotez (Creswell, 2014, s. 32). Charakteryzuje je też elastyczność, a co za tym idzie, stwarza to badaczowi możliwość „podążania za wyłaniającymi się wskazówkami” (Charmaz, 2009, s. 25).

4.5. Etyka w badaniach jakościowych

Do zagadnienia etyki w badaniach społecznych można podejść przynajmniej na trzy sposoby. Po pierwsze, w odniesieniu do podejmowanych w ramach badań problemów, innymi słowy jako dyskurs etyczny. Po drugie, w odniesieniu do etycznego postępowania wobec osób biorących udział w naszym badaniu. Po trzecie, w odniesieniu do rzetelności prowadzonych badań i przedstawiania ich rezultatów.

O badaniach jakościowych jako dyskursie etycznym, pisałam już przy okazji określenia wybranego przeze mnie paradygmatu (krytycznego), w ramach którego ulokowałam własne badania. W tym miejscu dopowiem tylko, że coraz więcej badaczy zdaje się dostrzegać, że prowadzone przez nich badania nie mają charakteru neutralnego (Silverman, 2012, s. 282), są związane z wartościami dla badacza ważnymi czy wyznawanymi (Denzin, Lincoln, 2014b, s. 534; Silverman, 2012, s. 283). Badacze nurtu konstruktywistycznego w teorii ugruntowanej przyjmują, że „to, co widzą – i czego nie widzą – zależy od wartości” (Charmaz, 2009, s. 169), a wręcz część osób, która podejmuje się prowadzenia badań, opowiada się po stronie grup nieuprzywilejowanych, wykluczonych, należących do mniejszości (Flick, 2010, s. 30).

Wystarczy rozeznąć się w trzecim wydaniu podręcznika Denzina i Lincoln (2014a, 2014b), aby dostrzec pewien zwrot ku badaniom zaangażowanym, takim, które „mogą wspierać kreowanie i wyobrażenia dotyczące demokratycznego społeczeństwa” (Denzin, Lincoln, 2014c, s. 4). Teksty zawarte w owym dwutomowym podręczniku odnoszą się, m.in. do analizy społecznej (nie)sprawiedliwości, przewycięzania neokolonializmu, krytycznej teorii rasy, teorii krytycznej, rozwijania badań nad sprawiedliwością społeczną, refleksji na temat domu, rasy, mordy i sprawiedliwości, politycznego zaangażowania czy zmiany polityki społecznej (Denzin, Lincoln, 2014a, s. V–VIII). Uwidacznia się tu zatem praktyczna realizacja myśli Beckera: „problemem nie jest to, czy powinniśmy opowiadać się po czyjejś stronie, gdyż jest to nieuchronne, ale to, po czyjej stronie staniemy” (Becker, 1967, za: Silverman, 2012, s. 282). Czy też przytaczane w niniejszej pracy wezwanie Lewowickiego, o zaangażowanie pedagogiki, wykraczanie poza jej wewnętrzne sprawy, by służyła edukacyjnej praktyce. Przywołując przykład podany przez Kathy Charmaz, możemy albo badać zaangażowanie robotników (jako grupy nieuprzywilejowanej) wychodząc od ich problemów, albo możemy wyjść od celów pracodawców „skupionych wokół zwiększenia korporacyjnych zysków” (Charmaz, 2014, s. 713).

Zaangażowane (etycznie) podejście w moich badaniach jest czymś, co nadaje sens podejmowanym przeze mnie działaniom. Ten rodzaj podejścia przyświeca mi także w pracy z dziećmi, a jest on określany przez Męczkowską-Christiansen mianem dyskursu polityczności i etyczności. Chodzi w nim o „zaangażowanie edukacji w nadawanie określonego kształtu rzeczywistości społecznej”. Ma on zarówno wymiar emancypacyjny, jak i krytyczny (Męczkowska-Christiansen, 2011, s. 187). Clifford G. Christians podkreśla, że „problemy nauk społecznych muszą ostatecznie podjęte zostać na poziomie światopoglądu”, pozostałe kwestie, w tym metody pozostają wobec niego drugorzędne (Christians, 2014, s. 239). Badacze społeczni nie są zatem „bezstronnymi obserwatorami”, którzy „wkroczą na scenę badań bez interpretacyjnego systemu odniesień” (Charmaz, 2014, s. 712), ale zdaniem Beckera, mają oni moralny obowiązek stawać po stronie słabszych (Flick, 2010, s. 30). O badaniach jakościowych w kategoriach etycznych pisali także Denzin i Lincoln w trzecim wydaniu podręcznika *Metod badań jakościowych*, formułując stanowisko, że „badania jakościowe nie są wyłącznie projektem badawczym, ale także moralnym, alegorycznym i terapeutycznym” (Denzin, Lincoln, 2014c, s. 13). Zdaniem Charmaz, „badacze sprawiedliwości społecznej otwarcie wprowadzają zagadnienie powinności [podkr. własne – DD] do dyskursu swoich badań” (Charmaz, 2014, s. 712).

W odniesieniu do etycznego postępowania wobec osób biorących udział w naszym badaniu, Andrea Fontana i James H. Frey, zauważają przede wszystkim, że „trzeba podjąć najwyższe środki ostrożności, by uniknąć sprawienia im [badanym – przyp. DD] jakiegokolwiek krzywdy” (Fontana, Frey, 2014, s. 109). W tym kontekście warto jeszcze raz nawiązać do faktu, iż swego czasu, badania jakościowe były „metaforą kolonialnej wiedzy” (Denzin, Lincoln, 2014e, s. 19) i do dzisiaj słowo badanie „jest najprawdopodobniej jednym z najbrzydszych słów w tubylczym słowniku”, kojarzy się ze sposobami, jakimi „wiedza o tubylcach była zbierana, klasyfikowana i następnie ponownie przedstawiana Zachodowi” (Smith, 1999, za: Denzin, Lincoln, 2014e, s. 19). Obecnie podstawowe kwestie etyczne prowadzonych badań dotyczą: świadomej zgody respondentów, jego prawa do prywatności oraz ochrony przed krzywdą, zarówno fizyczną, jak i emocjonalną (Fontana, Frey, 2014, s. 109). Charmaz dodatkowo pisze o szacunku dla badanych. Choć pisze to w kontekście zbierania danych, chodzi o to, by pomimo, być może odmiennych poglądów, braku zgody co do badanych kwestii, starać się spojrzeć na świat badanych osób, ich oczyma. W ten sposób badacz wyraża szacunek i, w miarę swoich możliwości, zrozumienie (Charmaz, 2009, s. 31). Jolanta Lisek-Michalska, polemizując ze scjentyistyczną koncepcją autonomii podmiotu poznającego, zauważa, że współczesność obarcza badacza „odpowiedzialnością nie tylko za naukę i wspólnotę uczonych, ale także za społeczeństwo i za pojedynczego człowieka, z którym uczony nawiązuje relację badawczą” (Lisek-Michalska, 2013, s. 88).

Lofland i in. podkreślają, że „problemy etyczne są integralną częścią doświadczenia badacza”, niemniej przystępując do badań każdy z nich powinien odpowiedzieć sobie na dwa kluczowe pytania, to jest: „po pierwsze, czy wybrana grupa, układ, sytuacja lub problem powinny być badane przez kogokolwiek; po drugie, czy powinny być badane przez niego, nią” (Lofland i in., 2009, s. 55). Odpowiedź na te pytania, miałyby, zdaniem wspomnianych autorów, umożliwić ocenę wymiaru etycznego „potencjalnie negatywnych konsekwencji badania dla różnych uczestników (z jego autorami włącznie), które mogłoby spowodować samo badanie lub publikacja jego wyników” (Lofland i in., 2009, s. 56). I tak są badacze, którzy przestrzegają przed badaniem grup nieuprzywilejowanych, by badania te nie stały się źródłem wiedzy umożliwiającej pogłębianie form opresyjnych względem wspomnianych grup ludzi. Nieetyczne jest również celowe okłamywanie osób biorących udział w badaniu (Lofland i in., 2009, s. 56). Ważnym aspektem etycznym w badaniach jakościowych jest relacja badacz – badany, specyficzna forma uprzywilejowania osoby prowadzącej badania wobec osoby biorącej w nich udział jako respondent/-ka, „asymetryczna natura” procesu badawczego, a zwłaszcza jego efektu końcowego (Atkinson, Silverman, 1997, za: Fontana, Frey, 2014, s. 82,

por. El-Or, 1992, za: 2014, s. 84), czy wręcz relacja władzy i podporządkowania (Ciuk, Latusek-Jurczak, 2012, s. 29). Część badaczy, zwłaszcza badaczki feministyczne, postulują równość między badaczem a badanym. Inni autorzy zwracają jednak uwagę, że należy mówić o szacunku, ale równość w badaniach będzie iluzoryczna (Lofland i in., 2009, s. 56–57), a Kvale pisze, że wywiad wręcz zakłada relację władzy (Kvale, 2012, s. 47). Z drugiej strony, Fontana i Frey, piszą o „nowym empatycznym podejściu do prowadzenia wywiadów”, ponownie pojawia się postulat o „zajęcie jakiegoś stanowiska”. W tym nowym podejściu postuluje się, aby odejść od traktowania respondenta jak „mechaniczną pomarańczę», a więc [przestać – przyp. DD] rozglądać się za lepszą sokowirówką (technikami), by wycisnąć więcej soku (odpowiedzi) z pomarańczy (człowieka/respondenta)” (Fontana, Frey, 2014, s. 82). W podejściu tym, badacze przyjmują etyczną postawę i „na pierwszym miejscu stawiają korzyść badanej jednostki i grupy; stają się adwokatem i partnerem w badaniu, mając nadzieję na wykorzystanie wyników do wsparcia polityki społecznej i polepszenia warunków życia respondenta” (Fontana, Frey, 2014, s. 83). Jak już jednak pisałam, omawiając rolę badacza w badaniach jakościowych, takie podejście wydaje mi się problematyczne, jeżeli, tak jak w przypadku moich badań, służy poprawie warunków życia osób nie posiadających realnego głosu wobec większości kwestii ich dotyczących, a nad którymi osoby badane sprawują władzę. Jest to swego rodzaju próba zwrócenia uwagi na tych, którzy „milczą i zostali uciszeni” (Charmaz, 2014, s. 737). Sądzę jednak, że taki rodzaj interakcji, również badanym nauczycielom może przynieść korzyści w postaci impulsu do refleksji nad swoją pracą, jak również nad swoimi doświadczeniami, tożsamością, mieć dla nich charakter emancypacyjny. Nie ukrywam jednak, że dostrzegam, być może przez pryzmat swojego doświadczenia biograficznego, fakt, iż poruszany wątek klasowości jednostki może wiązać się z pewnym dyskomfortem psychicznym lub emocjonalnym. Jednocześnie, jak zauważają Lofland i in., po zakończeniu swoich badań, badacz może doświadczyć pewnego poczucia winy (Lofland i in., 2009, s. 56), a nawet zdrady (Duda, 2016, s. 76), co jest związane z pozyskiwaniem zaufania u osoby badanej, uzyskaniem dostępu, choćby do wybiórczego, świata wspomnień, przeżyć, doświadczeń osoby badanej, a następnie ujawnianiem tych danych szerszemu gronu, w tym dokonując ich interpretacji zgodnie z własnym światopoglądem. Sylwia Ciuk i Dominika Latusek-Jurczak zauważają wręcz, że należy się przygotować na to, że uczestnicy naszych badań nie zareagują (czy nie zareagowaliby) pozytywnie na prezentowane przez nas wnioski. Mogą być one dla badanych „trudne do zaakceptowania, ponieważ zwracają one uwagę na kwestie im nieznanne lub trudne i celowo w organizacji nieporuszane” (Ciuk, Latusek-Jurczak, 2012, s. 37). Podobnie przecież rzecz się ma w praktycznym wymiarze edukacji.

Ostatnia kwestia odnosi się do rzetelności prowadzonych badań, a zwłaszcza prezentowania uzyskanych wyników. Mając na uwadze, że badaczom zdarzało się wprowadzać w błąd, co do celu swoich badań, osoby biorące w nich udział, oraz publikować dane i wyniki, poddane wcześniej manipulacjom (Flick, 2010, s. 122; Fontana, Frey, 2014, s. 110–111), powinniśmy przyjąć, że „dokładność danych oraz ich interpretacji powinna stanowić zasadę naczelną badań”. A co za tym idzie, niedozwolone są świadome pominięcia czy manipulacje w trakcie zbierania danych oraz ich analizy (Flick, 2010, s. 123). Innym aspektem rzetelności badań, jest świadomość badacza swojego uwikłania w świat społeczny, i tego, że na wyniki analizy rzutują jego „wykształcenie, otoczenie i preferencje” (Gibbs, 2015, s. 184), „osobista historia, biografia, płeć, klasa społeczna, narodowość oraz ludzie wśród, których przebywał i przebywa” (Denzin, Lincoln, 2014e, s. 28). Badacze jakościowi powinni „rozumieć, że proces badawczy jest subiektywny, jednak w miejsce represji tej subiektywności, powinni podjąć próbę zrozumienia tego, w jaki sposób kształtuje ona to badanie” (Kincheloe, 2004a, s. 6). Graham Gibbs podpowiada, aby mieć na uwadze te czynniki i otwarcie pisać o ich ewentualnym wpływie na formułowane wnioski (Gibbs, 2015, s. 184). Ważne jest również przedstawianie tzw. dowodów, które mogłyby potwierdzić badawcze tezy w postaci cytatów z materiału empirycznego (Gibbs, 2015, s. 184). Charmaz, zwraca jednocześnie uwagę na jakość i wiarygodność gromadzonych przez nas danych. Chodzi o to, by były one możliwie jak najpełniejsze. Choć badacze, jak Barney Glaser, Anselm Strauss, Phyllis Stern uważają, że ilość danych nie ma znaczenia, to ich niewystarczająca ilość (i jakość) mogą prowadzić do powierzchownych analiz (Charmaz, 2009, s. 29–30, 2014, s. 729). Dobry materiał badawczy pozwoli uniknąć nadmiernej generalizacji wyników. Do jego gromadzenia może natomiast przydać się triangulacja gromadzenia danych i metoda ciągłego ich porównywania, dzięki której upewnić się możemy, że zbieramy wystarczająco zróżnicowane dane. Dla jakości prowadzonych badań i zbieranego materiału badawczego istotna wydaje się także jego walidacja przez respondentów (Gibbs, 2015, s. 184–185).

Powyżej wymieniłam trzy aspekty ujmowania zagadnień etycznych w badaniach jakościowych, wydaje się jednak, że choć każdy z nich zahacza o inne kwestie etyczne, co do których możemy podawać różne przykłady i szczegółowe omówienia, to właśnie przez bardziej szczegółowe analizy omawianych kwestii, wydają się one ze sobą wiązać, przeplatać, a czasem wynikać jedno z drugiego.

4.6. Strategia badawcza

Swoje badania osadziłam w orientacji jakościowej, korzystając z elementów teorii ugruntowanej jako strategii badawczej oraz brikolażu podejść interpretacyjnych (Denzin, Lincoln, 2014e; Kvale, 2012, s. 186–188). Rudnicki z Marzanną Pogorzelską piszą o brikolażu jako multistrategii badawczej (Pogorzelska, Rudnicki, 2020, s. 52). Zdecydowałam się jednak pozostać przy podkreśleniu, że w dużej mierze korzystałam z tego, co proponuje metodologia teorii ugruntowanej, uzupełniając przy tym proces analityczny o różne dodatkowe metody (czy też ich elementy) analizy danych.

Jak zauważa Creswell, strategie badawcze odnoszą się głównie do „gromadzenia danych, analizy wyników i pisemnej formy pracy, jednak mają wpływ na cały proces badawczy i są charakterystyczne dla poszczególnych dyscyplin (np. typy problemów, ważne zagadnienia etyczne)” (Creswell, 2009, s. 192). Do gromadzenia danych w mojej pracy badawczej zdecydowałam się wykorzystać wywiad narracyjny oraz wywiad niestandardyzowany, częściowo ustrukturyzowany. Trzecią metodą gromadzenia danych miały być dzienniczki refleksji, ostatecznie jednak nie udało mi się tego pomysłu zrealizować.

4.6.1. Teoria ugruntowana

Omówienie teorii ugruntowanej należałoby rozpocząć od podsumowania Anthony’ego Bryanta, iż jak każda inna metoda, powinna ona być rozumiana jako „rozwijająca się społeczna praktyka” (Bryant, 2017, s. 60). Z jednej strony warto mieć na uwadze wypowiedzi reprezentantów omawianej strategii, Straussa i Juliet Corbin, by używać teorii ugruntowanej w sposób elastyczny oraz na własny sposób (nie oznacza to jednocześnie, że nie obowiązują w tym podejściu żadne reguły, ile chodzi o to, by traktować je jako projekt, nie algorytm), z drugiej strony, samo to podejście jest rozwijane, uzupełnianie, zmieniane, po prostu ewoluuje (Bryant, 2017, s. 60–61). Należy przy tym odnotować, że sama metodologia teorii ugruntowanej nie jest jednorodna. Klasyczne ujęcie teorii ugruntowanej zostało zaproponowane przez Straussa i Glasera, następnie poddane modyfikacjom przez Straussa i Corbin. Obecnie głównym ujęciem stosowanym w ramach metodologii teorii ugruntowanej jest to rozwijane przez Charmaz. Warto przede wszystkim zaznaczyć, że wraz z nowym ujęciem, odnoszącym się do omawianej strategii badań, nastąpiło przesunięcie od pozytywistycznej wersji teorii ugruntowanej, mającej miejsce w obrębie klasycznej metodologii tego podejścia, ku retoryce konstruktywistycznej (Konecki, 2009, s. IX).

W podejściu konstruktywistycznym uznaje się, że „dane empiryczne są konstruowane przez badacza, a nie zbierane jako te, które odzwierciedlają jakąś stojącą za nimi rzeczywistość obiektywną” (Konecki, 2009, s. X). „Badacze starają się tutaj zawiesić wiedzę o «istniejącym realnie» świecie i rekonstruować go ze znaczeń nadawanych obiektom przez działające i wchodzące w interakcje jednostki” (Konecki, 2009, s. X). Gromadzone przez badaczy dane są „rekonstrukcją doświadczenia, nie są doświadczeniem samym w sobie” (Charmaz, 2000, za: Cohen i in., 2018, s. 716). Nie tylko nie istnieją dane obiektywne, które są niezależne od osoby badacza, dane te są wytwarzane, przy czym niezbędna jest świadomość konstruowania danych przez badacza, a także przedstawienie kontekstów i procedur, które te dane wytwarzają (Konecki, 2009, s. X). Wiedza w tym ujęciu jest „osiągana poprzez nasze zaangażowanie w badany świat i poprzez znaczenia, które przypisujemy naszemu postrzeganiu świata” (Konecki, 2009, s. XI). W perspektywie konstruktywistycznej „badacze wnoszą do projektu badawczego pewien багаż konceptualny i założenia, takie jak pojęcia «koncepcji siebie», «tożsamości» czy «trwania»” (Konecki, 2009, s. XIII). Z tego też względu, jak zauważają Przemysław Hensel i Beata Glinka, należy zdawać sobie sprawę z kontekstów naszych badań, a nawet warto „uczynić je obiektem problematyki” (Hensel, Glinka, 2012, s. 91).

Prekursorka konstruktywistycznego ujęcia teorii ugruntowanej dostrzega potencjał wykorzystania tej strategii badawczej do badań nad sprawiedliwością społeczną (Charmaz, 2014, s. 707). Choć jednocześnie Denzin i Lincoln zaznaczają, że badacze mają możliwość wykraczania poza to zagadnienie i „mogą przedstawić interpretacje i analizy warunków, w których społeczna niesprawiedliwość rozwija się, ulega zmianie lub jest podtrzymywana” (Denzin, Lincoln, 2014d, s. 541). Charmaz wskazuje na korzyści płynące z łączenia analitycznej teorii ugruntowanej z postawą krytyczną wobec kwestii związanych ze sprawiedliwością społeczną, są nimi poszerzanie i wyostanie zakresu badań (Charmaz, 2014, s. 708). „Dla naukowców badających zagadnienia sprawiedliwości społecznej aspekt ten [nadawania znaczenia sytuacji, w której znajdują się badani – przyp. DD] może stać się skutecznym narzędziem badania tego, czy, kiedy i w jakim stopniu świadomość i działanie ludzi pozostają w sprzeczności z ich interesami ekonomicznymi i politycznymi – oraz czy i w jakim stopniu są oni świadomi tych sprzeczności” (Charmaz, 2014, s. 728). Charmaz, w kontekście wykorzystania teorii ugruntowanej do badań nad sprawiedliwością społeczną, postuluje przywrócenie podwalin szkoły chicagowskiej do teorii ugruntowanej. Postuluje zatem: „po pierwsze, gruntowne poznawanie miejsca oraz zachodzących w nim wydarzeń, a także osób badanych, po drugie, skupienie na znaczeniach i procesach, po trzecie, zaangażowanie w dokładne badanie działania, po czwarte, badanie i szczegółowe

przedstawianie kontekstu społecznego, w którym pojawiają się aktorzy, po piąte, zwracanie uwagi na język, gdyż język kształtuje znaczenie i wpływa na działanie” (Charmaz, 2014, s. 727–734).

Teoria ugruntowana to strategia prowadzenia badań jakościowych (Hensel, Glinka, 2012, s. 89), która jest metodą porównawczą (Charmaz, 2014, s. 726). Charmaz zauważa, że teoria ugruntowana odnosi się zarówno do metody badań, jak i ich wyniku. Choć badacze często „używają tego terminu dla oznaczenia konkretnego sposobu analizy” (Charmaz, 2014, s. 708). Postrzega ona metody teorii ugruntowanej jako „zestaw zasad i praktyk, a nie jako zbiór przepisów gotowych do zastosowania w każdym kontekście analityczno-badawczym” (Konecki, 2009, s. XII). To badacz podejmuje decyzje co do wyboru metod w realizowanym przez siebie projekcie badawczym. Sama metoda jest „na usługach kontekstu i praktycznej oceny sytuacji badawczej” (Konecki, 2009, s. XII).

Badania zgodne z koncepcją teorii ugruntowanej przebiegają trój etapowo: od gromadzenia danych, przez kodowanie i identyfikację idei lub koncepcji, po tworzenie teorii (Hensel, Glinka, 2012, s. 92). Jednocześnie zakłada się przeplatanie wymienionych czynności. Charmaz wyróżniła sześć analitycznych kroków w teorii ugruntowanej: „gromadzenie danych i ich analiza, równoczesna i trwająca; wczesna analiza danych w celu zidentyfikowania wyłaniających się kategorii; identyfikacja podstawowych procesów społecznych od i w obrębie danych; indukcyjne konstruowanie i rekonstruowanie abstrakcyjnych kategorii wyjaśniających dla tego procesu; stałe porównywanie w celu wyklarowania kategorii; integracja kategorii do teoretycznej struktury, która identyfikuje przyczyny, konsekwencje i warunki” (Cohen i in., 2018, s. 716).

Choć w rozdziale tym powołuję się na teorię ugruntowaną, nie mogę powiedzieć, że moje badania przyjęły jej ortodoksyjną formę. Raczej w swoich badaniach korzystałam z elementów teorii ugruntowanej, bowiem moim założeniem nie było przeprowadzenie badań ściśle według obranego podejścia metodologicznego, ale raczej pozyskanie materiału badawczego zgodnie z założeniami etyki badań jakościowych, przy jednoczesnym korzystaniu z tego, co pozwoliło mi uzyskać dane i poddać je pracy analitycznej. Zatem tym, co przede wszystkim z teorii ugruntowanej przejęłam, były metody gromadzenia danych (które dostosowywałam do sytuacji badawczej), analiza w oparciu o pozyskany materiał empiryczny, nie zaś o poczynione przeze mnie przedzałożenia, a także metoda ciągłego porównywania, dzięki której byłam w stanie zakodować zebrany materiał i opracować go w możliwy do przekazania innym sposób. Niewątpliwie też ważnym elementem dla prowadzonych przeze

mnie badań, była obrona przede mną perspektywa krytyczna, która miała wpływ na przyjętą przede mną rolę badaczki zaangażowanej.

Przechodząc do omówienia gromadzenia danych w teorii ugruntowanej, dobrze jest mieć świadomość, że jest to proces pracochłonny i czasochłonny (Hensel, Glinka, 2012, s. 93). Charmaz zwraca uwagę, że w podejściu konstruktywistycznym bardziej kładzie się nacisk na „badane zjawisko aniżeli na metody owych badań”. Na badacza konstruktywistycznego nie czekają dane do „odkrycia w zewnętrznym świecie”, badacz nie może się łudzić, że obrane przez niego „procedury metodologiczne skorygują ograniczone poglądy dotyczące badanego świata”. To, co będzie dane zobaczyć lub usłyszeć badaczom, będzie zależało od wielu wcześniejszych kontekstów i uwikłań oraz tego, jakie sposoby generowania danych empirycznych zdecydują się wykorzystać (Charmaz, 2014, s. 712). Teoria ugruntowana nie ma zestawu metod, które można by po prostu wdrożyć do przeprowadzenia badania. Często w teorii ugruntowanej, dla zwiększenia wiarygodności uzyskanych materiałów oraz ich interpretacji, sięga się po triangulację, w tym również metod (Charmaz, 2009, s. 24; Hensel, Glinka, 2012, s. 94). Takie podejście jest zgodne z wizją badań prowadzonych przez badacza w roli brikolera/-ki. Niewątpliwie jednak, „przygoda z teorią ugruntowaną zaczyna się z chwilą wkroczenia w obszar, gdzie będą gromadzone dane”, a „dociekliwy umysł, wytrwałość i nowatorskie podejście do kwestii gromadzenia danych mogą zawieść badacza ku nowym światom i wskazać mu bogate dane” (Charmaz, 2009, s. 23).

Wybór metod, a co za tym idzie gromadzenie danych, zależy od ich dostępności i tematu badań. Ważne jest, aby gromadzone dane były bogate. Bogate dane to takie, które są „szczegółowe, zogniskowane i wyczerpujące”. Taki rodzaj danych jest w stanie odkryć przed badaczem „poglądy, uczucia, intencje i działania badanych osób, jak również kontekst i strukturę ich życia” (Charmaz, 2009, s. 24). Choć dobór metod zależy od podejmowanego przez nas projektu badawczego, to w podręcznikach przybliżających tematykę teorii ugruntowanej, wymienia się najczęściej: wywiad, badania fokusowe, obserwacje, pozyskiwanie danych z materiałów audiowizualnych i raportów (Charmaz, 2009, 2014). Niemniej same metody „jakiegokolwiek by one były, nie generują dobrych badań ani przenikliwych analiz”. Mechaniczne stosowanie metod, przyczynia się niestety do powstawania „prozaicznych danych i rutynowych raportów”. Dlatego tak naprawdę liczy się to, w jaki sposób wybrane przez badacza metody zostaną wykorzystane. Jednocześnie Charmaz zachęca do korzystania z metod, które stanowią „obietnicę rozwoju wyłaniających się idei” (Charmaz, 2009, s. 25–26). Zauważa też, że w ramach teorii ugruntowanej dochodzi niejednokrotnie do konfliktu pomiędzy „zbieraniem danych a ich «wymuszaniem»”. Z jednej strony chodzi o to, by nie

poddawać się z góry określonym wskazówkom, na przykład dotyczącym sposobów prowadzenia wywiadów, z drugiej jednak strony, by wybór gromadzenia danych nie był dziełem przypadku i niedbalstwa badacza (Charmaz, 2009, s. 29).

4.6.2. Sposoby gromadzenia danych przyjęte w pracy

Na potrzeby prowadzonych przeze mnie badań, po przanalizowaniu realnych możliwości dla rozpoczętego przeze mnie projektu, i pomimo ambicji rozbudowania go i uzupełnienia danych o wszelkie możliwe zainteresowane strony (tj. przede wszystkim dzieci), zdecydowałam się na triangulację dwóch metod gromadzenia danych: wywiad narracyjny i wywiad niestandardowy, częściowo ustrukturyzowany. Jak zaznaczałam wcześniej, dane te chciałam pogłębić poprzez wykorzystanie dzienników refleksji, nie udało mi się jednak tej metody użyć.

Przystępując do badań z nauczycielkami rozpoczęłam od wywiadu narracyjnego, następnie (podczas tego samego lub kolejnego spotkania) prowadziłam wywiad niestandardowy, częściowo ustrukturyzowany.

Wywiad w badaniach jakościowych

Charmaz pisze, że dzięki obranym przez badacza metodom, stara się on najpierw „spojrzeć na świat oczyma uczestników badań – od wewnątrz” (Charmaz, 2009, s. 24). Dzięki temu badacz może uzyskać dostęp do perspektywy nieosiągalnej nigdzie indziej, a poprzez to może dotrzeć do wiedzy, która nie tylko dla zewnętrznych obserwatorów, ale i dla niego samego na temat (badanego) świata (choć nie powinien przyjmować wcześniejszych założeń wobec badanego przedmiotu, to jednak nie pozostaje biernym odbiorcą otaczającego świata) może okazać się „ograniczona, niedokładna, błędna lub całkowicie fałszywa”. Jak jednak zauważa autorka „wszelkiego rodzaju badania jakościowe zależą od osób, które je prowadzą”, w tym liczy się nie tylko to, co badacz będzie mógł dostrzec – poprzez odpowiednio dokonany przez siebie dobór metod, ale również to, co sam badacz wniesie do badań, co wpływa na to, co będzie mógł zobaczyć (Charmaz, 2009, s. 25). Myślę, że moje własne usytuowanie społeczne, przeszłe i obecne, zróżnicowany kapitał społeczny oraz doświadczenie zawodowe i zainteresowanie pracą nauczycieli, stanowiło interesującą bazę dla gromadzenia przeze mnie danych i poddania ich analizie. Oczywiście, istnieje ryzyko, że pewne osobiste doświadczenia i wspomnienia badacza, nie pozostaną bez wpływu na odbiór danych; własna biografia badacza może interferować w odczyt tego, o czym mówią rozmówcy i ograniczyć dostęp do informacji.

Z drugiej jednak strony, świadomość bogactwa ludzkich doświadczeń, może być kluczem do docieklivosti i tym samym pogłębiania gromadzonego materiału.

Wywiad, o czym piszą Fontana i Frey, jest „nierozzerwalnie i nieuchronnie powiązany z historią i polityką”, daleko mu do neutralności (Fontana, Frey, 2014, s. 81–82). Jednocześnie zadają oni pytanie, dlaczego nie obrać go jako narzędzia poprawy społecznej sytuacji? A wręcz zauważają, że priorytetem jest badanie uciskanych i mało rozwiniętych grup, dla których badacz mógłby stać się „advokatem i partnerem w badaniu” (Fontana, Frey, 2014, s. 82–83). W przypadku moich badań, to nie nauczyciele, niezależnie od ich klasy pochodzenia, są osobami doświadczającymi ucisku; są nimi przede wszystkim dzieci, które na gruncie kultury zachodniej, w tym polskiej, są traktowane według dyskursu dziecka „jako odtwórcy wiedzy, tożsamości i kultury”, „niewinnego, w złotym wieku życia”, „według biologicznych procesów rozwojowych”, rzadko jako „współtwórca wiedzy, kultury i tożsamości” (Dahlberg i in., 2012). A w kontekście „globalnym”, rozpatrywanym z etnocentrycznej perspektywy, dzieciństwo jest ujmowane jako jeden, pozbawiony kontekstów historycznych, kulturowych, społecznych, ekonomicznych, dyskurs uniwersalnego dzieciństwa (Garbula, Kowalik-Olubińska, 2011, s. 197–198). Niezależnie od wymienianych wyżej dyskursów dziecka i dzieciństwa, dzieci traktowane są jako przeciwieństwo osoby dorosłej, jako stan „jeszcze nie”, który ma szansę dorównać osobie dorosłej w momencie ukończenia pełnoletności, stania się osobą „dorosłą”. Dlatego też, zdecydowałam się przyjąć rolę adwokatkę dzieci, szczególnie zaś tych o nieuprzywilejowanej pozycji społecznej. Niemniej, zdaję sobie sprawę z towarzyszących nauczycielom, jako grupie zawodowej, nastrojów, w końcu jestem jedną z nich. Sądzę jednak, że należy próbować przerwać błędne koło, w którym niezadowoleni dorośli nie dostrzegają trudnego położenia dzieci/uczniów/młodego człowieka, i zacząć tę sytuację zgłębiać i zmieniać, mając między innymi nadzieję, że w jakimś stopniu zastopuje to hodowanie kolejnych niezadowolonych dorosłych.

Wywiad zatem nie jest neutralną wymianą pytań i odpowiedzi, ale wspólnym wysiłkiem dwóch lub więcej osób (Fontana, Frey, 2014, s. 82). Trudno jednak zgodzić się z przyjmowanym przez niektórych badaczy stanowiskiem, że wywiad stał się „metodologią przyjaźni” (Fontana, Frey, 2014, s. 83). Został on przez niektórych z nich uznany za najlepszą metodę badawczą, niezależnie od podejmowanego zagadnienia. Steinar Kvale podkreśla, że wywiad badawczy „jest specyficzną i specjalistyczną rozmową, w której zaznacza się wyraźna asymetria władzy między osobą prowadzącą wywiad a respondentem” (Kvale, 2012, s. 47). Badacze natomiast powinni zachować powściągliwość i poddawać refleksji swoje metodologiczne postępowanie, by nie zastąpić monologu badacza inną skrajnością, jaką jest

zdaniem Atkinsona i Silvermana „monolog uprzywilejowanego respondenta” (Atkinson, Silverman, 1997, za: Fontana, Frey, 2014, s. 84).

Jak już zaznaczałam, na potrzeby badań własnych zdecydowałam się na podjęcie dwóch metod prowadzenia wywiadów, jakimi są wywiad narracyjny oraz wywiad niestandardowy, częściowo ustrukturyzowany.

Wywiad narracyjny

Pierwszym rodzajem wywiadu, który wykorzystuję w mojej pracy badawczej, jest swobodny wywiad narracyjny. Taki sposób prowadzenia wywiadu może być zamierzony, może też wyniknąć w trakcie prowadzenia wywiadu niestandardowego, częściowo ustrukturyzowanego i to od umiejętności, i znajomości tej techniki, zależy czy badacz zachęci uczestnika badań do rozwinięcia jego historii (Kvale, 2012, s. 129). Wywiad narracyjny umożliwia osobie badanej przedstawienie przeszłości z własnego punktu widzenia. Pozwala ująć doświadczenie jednostki w określoną strukturę. W trakcie wywiadu narracyjnego uczestnik badania może włączyć opowieści dotyczące „samorozumienia własnej sytuacji, motywów postępowania, emocji, decyzji, podejmowanych działań” (Trzebiński, 2002, za: Kos, 2013, s. 94). Jak zaznacza Ewa Kos, „narracja wyraża sposób rozumienia własnej sytuacji w strumieniu zdarzeń” (Kos, 2013, s. 94).

Susan E. Chase zauważa, że ten rodzaj wywiadu, jest przede wszystkim „dziedziną wciąż jeszcze dopiero się kształtującą”, a osoby, które zechcą wykorzystać ten typ wywiadu jakościowego spotkają się z niejednorodną tradycją i różnymi metodologiami prowadzenia wywiadu. Jak pisze, „współcześnie wywiad narracyjny można scharakteryzować jako amalgamat interdyscyplinarnych perspektyw analitycznych, rozmaitych podejść w ramach poszczególnych dyscyplin i zarówno tradycyjnych, jak też innowacyjnych metod – wszystkie one krążą wokół jednego tematu, jakim są konkretne elementy biografii, w takiej postaci, w jakiej opowiadają o nich ludzie je przeżywający” (Chase, 2014, s. 16).

Kvale wyróżnia trzy cele wywiadów narracyjnych. Mogą one przyjmować formę opowiadania, historii życia, historii mówionej (Kvale, 2012, s. 129). Współcześnie podkreśla się zwłaszcza specyficzną odmianę historii mówionej jako narracji świadka (Gudkova, 2012, s. 119). Chase wyróżnia natomiast pięć podejść do współczesnego wywiadu narracyjnego: psychologiczne, socjologiczne związane z „pracą nad tożsamością”, socjologiczne związane z wywiadami intensywnymi, antropologiczne oraz autoetnograficzne (Chase, 2014, s. 26–30). Na potrzeby mojej pracy, wywiad narracyjny lokuję w trzecim z wymienionych podejść. Badacze narracji w tym ujęciu interesują się tym, „co” i „jak” opowiadanych historii, „ale

skupiają się na intensywnych wywiadach dotyczących raczej specyficznych aspektów życia niż rozmowach w określonych kontekstach organizacyjnych” (Chase, 2014, s. 28). „Co” oznacza to, co jest przekazywane, jak struktura narracyjna, pewna fabuła, czy główne wątki i wydarzenia, „jak” odnosi się do tego, „jak jest przekazywane” – dyskurs, forma przekazu, wykorzystane środki językowe i retoryczne (Glinka, Czakon, 2021, s. 142). Jednocześnie mój sposób wsłuchiwania się w narrację osoby badanej, mieści się w strategii autorytarnego głosu badacza, wyróżnionego przez Chase, obok pomocniczego i interakcyjnego. Jak zauważa Chase, przyjęta przeze mnie strategia „w szczególny sposób równocześnie łączy i rozdziela głos badacza i głos narratora” (Chase, 2014, s. 36). Badacze przyjmujący autorytarny ton, oddzielają swój głos od głosu narratora poprzez własną interpretację zebranych danych. Argumentują to faktem posiadania odmiennych interesów niż narratorzy. Zarówno badacz, jak i uczestnik badania, chcą opowieści usłyszonej i wypowiedzianej w całości, ze wszystkimi szczegółami. Następnie jednak, badacz przystępuje do interpretacji interesującego go/ją pytania „co” i „jak”, które odnoszą się do sposobów rozumienia swojego życia przez narratorów; badacz przystępuje do interpretacji tego, co dla uczestnika badań niezauważalne i oczywiste. Badacze „czynią widzialnymi i słyszalnymi te praktyki, procesy oraz strukturalne i kulturowe aspekty naszych codziennych społecznych światów, których nie zauważamy, gdyż są dla nas zbyt oczywiste” (Chase, 2014, s. 36–37). Nie zdejmuje to jednak z badacza obowiązku przyglądania się własnej postawie, w tym wobec tego, czy „oryginalne narracje traktuje się sprawiedliwie, czy niesprawiedliwie” (Czarniawska, 2002, za: Chase, 2014, s. 37).

Swobodny wywiad narracyjny, jak zauważają Bednarz-Łuczewska i Łuczewski, ma na celu wywołanie narracji w sposób jak najmniej inwazyjny (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski, 2012, s. 97). Badacze posługujący się tą metodą w prowadzonych przez siebie projektach badawczych, postępują według określonych procedur, stworzonych przez Fritza Schützego. Choć, zdaniem Kos, są to „metodyczne wskazówki” i należy pamiętać, że jest to otwarta formuła, która „może być modyfikowana oraz uzupełniana według potrzeb badawczych realizatora badań” (Kos, 2013, s. 98). Z kolei Bednarz-Łuczewska i Łuczewski, piszą o ortodoksyjnej wersji wywiadu narracyjnego (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski, 2012, s. 98). Wydaje się zatem, że kwestia ta pozostaje do rozstrzygnięcia przez samego badacza prowadzącego badania, który albo będzie trzymał się metodologii dogmatycznie, albo szukał najlepszych możliwości zbadania wybranego przez niego zagadnienia. W strategii obranej przeze mnie, przychyliłam się ku drugiemu podejściu.

Wracając do schematu prowadzenia wywiadu, Kos wymienia jej trzy zasadnicze części: *fazę opowieści głównej, fazę pytań wewnętrznych i fazę pytań zewnętrznych*. Są one

poprzedzone *fazą wstępną*. W pierwszej części fazy wstępnej, badacz nawiązuje kontakt z respondentem/respondentką i umawia się z nim/nią na spotkanie. Tłumacząc cel naszych badań, nie powinniśmy udzielać szczegółowej odpowiedzi, aby uczestnik badania nie przygotował się wcześniej do rozmowy. W drugiej części fazy wstępnej, badacz powinien stworzyć atmosferę zaufania i pewnej intymności. W tej fazie badacz oswaja także swojego respondenta z urządzeniami służącymi rejestrowaniu rozmowy. Następnie badacz przechodzi do *zachęty do opowiadania*. Innymi słowy jest to pytanie główne (Kos, 2013, s. 98–99). W literaturze przedmiotu nazywa się to SQUIN (*single question aimed at inducing narrative*), czyli pojedyncze pytanie, które ma sprowokować narrację (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski, 2012, s. 98). Zachęta ta w rzeczywistości jest odpowiednio skonstruowaną strategią w celu wywołania „tematycznie zogniskowanego opowiadania”. Powinna być możliwie otwarta, ogólna i nie zawierać wątku „problematyzującego” (Kos, 2013, s. 99–100). W fazie *opowieści głównej*, uczestnik badania podejmuje właściwą narrację po zainicjowaniu przez badacza rozmowy. W tej fazie, badacz musi aktywnie słuchać snutej opowieści. W *fazie pytań wewnętrznych*, badacz może zadać respondentowi dodatkowe pytania, które jednak dotyczą tylko wątków podjętych przez uczestnika badań. Badacz nie tylko musi aktywnie, ale wręcz „analitycznie” słuchać i myśleć. Jak zauważa Kos, faza ta wymaga interakcji z badanym, okazywania mu zainteresowania, przy jednoczesnym analizowaniu tego, co słyszy badacz. Ostatnim etapem, jest *faza pytań zewnętrznych*, w trakcie której badacz może zadać narratorowi, wcześniej przygotowane, pytania, o ile odpowiedzi na nie się nie pojawiły. Ten rodzaj pytań, pozwala jednak na „zebranie danych uznanych za istotne przez badacza, których nie przywołał samoistnie narrator” (Kos, 2013, s. 100–102). Kończąc wywiad, badacz powinien wyłączyć dyktafon i nawiązać z narratorem „luźną rozmowę” (Kos, 2013, s. 103).

W odniesieniu do moich badań, *faza pytań zewnętrznych* nie kończyła mojego spotkania i interakcji z narratorkami. Drugą ich część stanowiły wywiady niestandardyzowane, częściowo ustrukturyzowane poruszające kwestie refleksji nauczycielskiej, o czym napiszę w kolejnym paragrafie.

Zdecydowałam się na wybór tego sposobu gromadzenia danych z dwóch powodów. Po pierwsze, wywiad prowadzony jako swobodna narracja miał umożliwić mi rekonstrukcję klasy pochodzenia moich respondentek, co miało stanowić dla mnie podstawę kolejnego etapu analitycznego. Wyniki te okazały się jednak mało znaczące dla analizowanego przeze mnie materiału z racji dużego podobieństwa pomiędzy klasowym pochodzeniem uczestniczek moich badań. Po drugie jednak, swobodna narracja, która zorientowana była na opowieść o relacjach rodzinnych i edukacji szkolnej do momentu podjęcia zawodu nauczycielki, stwarzała mi

możliwość zebrania materiału mówiącego o świadomości klasowości moich rozmówczyń. Chciałam, aby ewentualne wątki klasowe ujawniły się w toku narracji, nie zaś poprzez ukierunkowane pytania, choć takie pojawiło się w kolejnym etapie wywiadu. Wywiad narracyjny pozwolił mi na zgromadzenie danych, które poddałam analizie, dzięki czemu mogłam dowiedzieć się, w jaki sposób podjęte przeze mnie zagadnienie badawcze jest przez narratorki rozumiane, postrzegane jako ważne, przede wszystkim wykorzystywane (lub nie) do analizy własnej biografii i doświadczeń uczniów, z którymi pracują czy będą pracować w przyszłości. Taki sposób zbierania danych miał mi umożliwić niuansowanie opowieści narratorek. Z literatury przedmiotu wiem, że zdarza się, że osoby uprzywilejowane, subiektywnie mają poczucie nieuprzywilejowanej pozycji, czy też są osoby, które nie rozumieją przywilejów, jakie były ich udziałem (Fejfer, 2017; Kincheloe, 2011; Opara, 2020). Moje badania również unaocznily ten fakt, choć w niewielkiej skali, jako że wątki klasowe nie odgrywają doniosłej roli w zebranych przeze mnie narracjach. Jest to jednak przykład tego, jak swobodna narracja (choć ograniczona przeze mnie przedziałem czasu do obrania zawodu nauczyciela) umożliwia zgromadzenie danych, które pozwalają dostrzec niuanse, nieścisłości i szerszy kontekst dla interesującego nas tematu.

Sama rozmowa przebiegała w różny sposób. Spotkania rozpoczynałam od przypomnienia jego celu, wytłumaczenia, w jaki sposób wywiad będę prowadziła i prośby o możliwość jego nagrywania. Następnie zadawałam pytanie otwierające: *„Proszę, aby opowiedziała mi Pani o swoich relacjach rodzinnych, zwłaszcza tych wczesnych oraz doświadczeniach związanych z edukacją, aż do momentu wyboru przez Panią zawodu nauczycielki”* (Aneks 1.). Zdarzało się, że nauczycielki próbowały przewidzieć, czego od nich oczekuję czy też pojawiał się komentarz „na pewno to panią interesuje”. Z tego względu część wywiadów to głównie nieprzerywana wypowiedź nauczycielki, z kilkoma pytaniami drążącymi o treści, które w wywiadzie się nie pojawiły, a ja byłam nimi zainteresowana oraz pytaniami odwołującymi się do narracji w celu wyjaśnienia kwestii dla mnie nie do końca jasnych, część natomiast to opowieści bardzo krótkie jeśli chodzi o ich swobodną część. Niektóre osoby, po krótkim przedstawieniu siebie, swojego miejsca zamieszkania, członków rodziny i krótkiego opisu szkolnej edukacji, budowały bardziej rozbudowane wypowiedzi w odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania. Choć w przypadku jednego wywiadu taka strategia się nie udała i oba wywiady odbyły się w czasie jednego spotkania i trwały łącznie jedną godzinę. Pozostałe wywiady narracyjne trwały od około 45 minut do dwóch godzin. Transkrypcję jednego z wywiadów zawiera Aneks 3.

Wywiad niestandardyzowany, częściowo ustrukturyzowany

Wywiad niestandardyzowany, częściowo ustrukturyzowany, to druga z metod gromadzenia danych, które przyjął w prowadzonych przeze mnie badaniach. Choć mogłabym go określić za Charmaz, wywiadem intensywnym, lub rozumiejącym za Jean'em Claude Kaufmannem, zdecydowałam się pozostawić tę nazwę, by skupić się na gromadzeniu interesujących mnie danych, nie zaś na formalizmie metodologicznym. Przyjęte zatem przeze mnie określenie wywiadu odnosi się, po pierwsze, do kolejności zadawanych pytań, po drugie, do ich treści (Gudkova, 2012, s. 113). Pytania, które przygotowałam (Aneks 2.), były uporządkowane w logiczną całość, ale ich kolejność zadawania zależała od kontekstu rozmowy; mogły być przeze mnie pominięte, jeśli rozmówczyni udzieliła odpowiedzi przy okazji innego pytania lub też zadane jako pytanie uzupełniające/porządkujące wypowiedź. Wywiad, który omawiam miał też formę częściowo ustrukturyzowaną, co oznacza, że nie był ani otwartą codzienną konwersacją, ani zamkniętym kwestionariuszem (Kvale, 2012, s. 42). Svetlana Gudkova ten rodzaj wywiadu ulokowała dokładnie pośrodku wykresu przedstawiającego rodzaje wywiadów ze względu na ich ustrukturyzowanie (Gudkova, 2012, s. 114). Wywiad taki, za Kvale, służyć ma poznaniu opisu codziennego świata życia osób badanych, z uwzględnieniem znaczeń, jakie im nadają (Kvale, 2012, s. 42). Kvale wyróżnił dwanaście aspektów wywiadów jakościowych, które stanowią o specyfice tych wywiadów. Polega ona na „koncentrowaniu się na doświadczeniach ze świata życia badanych i przypisywanych im znaczeniach, jakościowym, opisowym charakterze rozmowy zogniskowanej wokół konkretnych tematów, naiwności i wrażliwości badacza w poszukiwaniu swoistości świata badanych, a także świadomości dynamiki interakcji oraz możliwości występowania sprzeczności i zmian poglądów w toku rozmowy” (Gudkova, 2012, s. 116).

Kaufmann podkreśla, że w przypadku wywiadu rozumiejącego, który ma dla mnie formę niestandardyzowanego, częściowo ustrukturyzowanego, badacz aktywnie uczestniczy w zadawaniu pytań, celem wywołania zaangażowania u osoby badanej (Kaufmann, 2010, s. 29). Oboje, Charmaz i Kaufmann, mówią o formułowaniu kilku ogólnych, otwartych pytań celem otwarcia rozmowy. Kaufmann, jednocześnie zaznacza, że te początkowe pytania są bardzo ważne, ponieważ nadają ton całej rozmowie (Kaufmann, 2010, s. 69). Następnie, jak zauważa Charmaz, można na tej początkowej fazie poprzestać, o ile pobudza ona respondenta do snucia opowieści. Niemniej, zarówno Charmaz, jak i Kaufmann, myśląc o swoich badaniach, zdają się być do nich przygotowani bardziej formalnie. Charmaz podkreśla, że starannie dobiera pytania. Zwraca przy tym uwagę, że „celem wywiadów pogłębionych jest uzyskanie informacji potrzebnych do badań, nie zaś przesłuchanie samo w sobie”. Zadaniem badacza jest przede

wszystkim przeprowadzenie wywiadu. Same zaś pytania, muszą umożliwić badaczowi wykonanie tego zadania, muszą też być odpowiednie do doświadczeń uczestnika badań (Charmaz, 2009, s. 44).

Warto jeszcze zwrócić uwagę na fakt prowadzenia wywiadów pogłębionych właśnie w teorii ugruntowanej. Charmaz podaje, że jedną z różnic w prowadzeniu wywiadów pogłębionych jest zawężenie zakresu tematycznego wywiadów w tej perspektywie, tak, by było możliwe zebranie określonych danych, które są potrzebne, by zbudować ramy teoretyczne w trakcie przeprowadzanych wywiadów (Charmaz, 2009, s. 44). Również Kaufmann proponuje konstruowanie pytań „prawdziwych, dokładnych i konkretnych”. Choć badacz zdaje sobie sprawę, że niektórzy autorzy badań opracowują siatkę pytań w sposób ogólny, często pod postacią prostych tematów, to sam Kaufmann układa swoje pytania pod „fikcyjnego informatora”. Wyobraża sobie jego reakcje i odpowiedzi, dzięki czemu konstruowane przez Kaufmanna pytania są bardziej dokładne. W trakcie prowadzonych wywiadów ulegają oczywiście zmianie i podlegają adaptacji pod realnego respondenta. Ważną wskazówką Kaufmanna jest to, że pytania powinny być ułożone w sposób logiczny, powinny też być ze sobą spójne (Kaufmann, 2010, s. 69). Według mnie, powinna się z nich układać pewna osobista opowieść osoby badanej, choć oczywiście dogmatyczne trzymanie się ułożonych pytań nie jest najważniejsze.

Pytania, które znalazły się w mojej siatce, również były ułożone w logiczny ciąg. Odnosiły się do czterech obszarów (Aneks 2.). Pierwszy zestaw pytań, to pytania ogólne o miejsce pracy nauczyciela, rodzaj placówki oraz określenie okolicy, w której usytuowana jest placówka edukacyjna. Kolejny zestaw pytań odnosił się do szerokiej wizji dziecka, w tym do określenia, kim jest dziecko, roli osoby dorosłej względem dziecka, możliwości partycypowania przez dziecko, w tym posiadania wpływu na ustalane w grupie zasady i sposoby ich egzekwowania oraz cele edukacji. Trzeci zestaw pytań poruszał kwestię możliwości edukacyjnych dzieci, w tym w odniesieniu do podstawy programowej, niepowodzeń szkolnych, postrzegania uzdolnień, a także subiektywnych trudności lub łatwości w pracy z którąś z grup dzieci. Istotnym dla mnie zagadnieniem było pytanie o styl życia rodziców. Czwarta, ostatnia grupa pytań, bezpośrednio odnosiła się do kwestii nierówności społecznych, wyrównywania szans edukacyjnych, doświadczanych przez dzieci problemów w klasie oraz możliwości ich wsparcia przez nauczyciela oraz przez system (w tym udzielanie wsparcia nauczycielowi mierzącemu się z problemem nieuprzywilejowania dziecka w klasie szkolnej). O ile wywiad narracyjny poświęcony był doświadczeniom biograficznym moich

rozmówczyń, o tyle ten typ wywiadu koncentrował się na prywatnych teoriach pedagogicznych nauczycielek.

Powyższe pytania (czy raczej poruszane przeze mnie zagadnienia, które przybrały postać szczegółowych pytań) mogą wydawać się bardzo szczegółowe, i pewnie takimi są, ale tak, jak Kaufmann redaguje je pod fikcyjnego respondenta, tak ja skonstruowałam je korzystając z własnego doświadczenia i swego rodzaju wewnętrznego respondenta. Niemniej, każdy nauczyciel, choć co do pewnych nastawień wobec dzieci może wykazywać podobieństwa, w odmienny sposób odnosi się do różnych kwestii. Mają na to wpływ osobiste doświadczenia, staż pracy, miejsce pracy, dlatego w dalszym ciągu postrzegałam moje respondentki jako osoby, które posiadały cenną wiedzę (Kaufmann, 2010, s. 74). Ostatecznie też, część zgromadzonego przeze mnie materiału nie została poddana szczegółowej analizie, bowiem uzyskane dane wykraczały poza temat mojej pracy. Choć mogło mieć to znaczenie, to jednak w przypadku tego projektu badawczego pytania o partycypację uczniów, ustalanie i przestrzeganie zasad, system motywacyjny, zajęcia dodatkowe organizowane dzieciom przez ich rodziców nie wnosiły istotnej wiedzy do przedmiotu moich badań. Kilka odpowiedzi, które pojawiły się przy okazji innych pytań, niż te, które poddałam szczegółowej analizie, uwzględniałam, o ile wzbogacały one nauczycielską narrację.

Jak zauważa Charmaz, rodzaje udzielanych odpowiedzi mogą mieć dużą rozpiętość: „od pouczających, kataraktycznych i odkrywczych po krępujące, bolesne i przygniatające” (Charmaz, 2009, s. 42). Przystępując do gromadzenia danych byłam świadoma tego, że mogę spotkać się z odpowiedziami, które wywołają we mnie dyskomfort, jednak, jako początkująca nauczycielka, byłam również otwarta na zdobycie nowej wiedzy. Choć jestem w stanie wyobrazić sobie pracę wielu nauczycieli, która nie odpowiada mojej wizji edukacji i podejścia do dziecka, to nigdy z góry nie zakładałam, że spotkanie z drugim nauczycielem może być rozczarowujące (pomimo tego, że często tak właśnie jest). Z tego jednak względu, tym bardziej wydawało mi się ważne spostrzeżenie Fontany i Frey, że wywiad ma charakter wymiany. Pozostaje jednak pytanie, dlaczego nie spróbowałam zdobyć interesującej mnie wiedzy wyłącznie poprzez wywiad narracyjny? Z mojego doświadczenia wiedziałam, że nierzadko nauczyciele posługują się pewnego rodzaju sloganami, które nie pokrywają się z innymi częściami ich wypowiedzi. Jako nauczycielka wiedziałam też, o co należy pytać, aby dowiedzieć się, jak naprawdę wygląda nauczycielska praktyka i podejście wobec dzieci. Prowadząc badania do pracy magisterskiej na temat partycypacji dzieci, ogólne odpowiedzi dorosłych na temat możliwości decydowania dzieci w placówce generowały raczej pozytywny obraz. Poszukując jednak konkretnych odpowiedzi, okazywało się, że dzieci albo mogą

partycypować w bardzo ograniczonym zakresie (obwarowanym wieloma obostrzeniami) albo w ogóle nie mogą tego robić. A dodatkowe pytania, ujawniały ogólne nastawienie wobec wybranych dzieci, które ponownie problematyzowało zagadnienie możliwości partycypowania dzieci w placówce edukacyjnej. Uznałam więc, że w przypadku moich obecnych badań, najlepiej sprawdzi się połączenie tych dwóch metod gromadzenia danych.

Choć prowadząc wywiad możemy mieć do czynienia z sytuacją wymiany, to przede wszystkim należy podkreślić, że przeprowadzony wywiad i pierwsze wrażenia – to dopiero początek. Po przeprowadzeniu każdego z nich, pojawia się przed badaczem ogromne pole do działania. Od tego, co badacz wnosi do wywiadu/badania, jakie konteksty i krytyczne okulary ze sobą niesie, będzie zależeć analiza uzyskanych danych. Czy wystarczą zapewnienia respondenta, że wszystko działa zgodnie z najwyższymi standardami społecznej sprawiedliwości, czy warto powiązać ze sobą wszystkie wskazówki i stworzyć rzeczywisty obraz, który może być zgodny z wierzchnią warstwą wypowiedzi, a może okazać się zupełnie inny. Czy przytaknąć nauczycielowi, który powie, że poruszane przeze mnie wątki są mu obce, czy szukać dalej i być może odkryć, że może i są obce w wersji teoretycznej, ale w rzeczywistości mają miejsce godne naśladowania praktyki, a może znaleźć potwierdzenie szczerzej odpowiedzi o pomijaniu pewnych problematycznych kwestii w swojej nauczycielskiej praktyce (por. Nowak-Łojewska, 2011). To od badacza zależy, co uczyni z zebrany materiałem w trakcie wywiadu, jak podkreślają Paul Atkinson i Sara Delamont, „zyczylibyśmy sobie, by dane były analizowane, a nie tylko odtwarzane i celebrowane” (Atkinson, Delamont, 2014, s. 260).

4.6.3. Dobór próby badawczej i przebieg badań

W ramach koncepcji teorii ugruntowanej, nie jest możliwe podanie próby badawczej, a więc określenie liczby osób, z którymi zostaną przeprowadzone wywiady. Zgodnie z założeniami wybranej metodologii, będą one trwały do momentu osiągnięcia stanu „teoretycznego nasycenia”, co oznacza, że kolejne zbierane materiały nie wzbogacają naszych badań (Hensel, Glinka, 2012, s. 92). Jednocześnie Glaser i Strauss uważają, że „należy dobierać takie grupy i jednostki do badania, by generować w najpełniejszym zakresie tak wiele własności kategorii, ile jest możliwe” (Glaser, Strauss, 2009, za: Hensel, Glinka, 2012, s. 92). Każdy badacz musi podjąć samodzielnie decyzję dotyczącą tego, czy osiągnął już stan nasycenia. Niektórzy z nich, już po zakończeniu badań, przeprowadzają kilka dodatkowych wywiadów

czy obserwacji, starając się w ten sposób zabezpieczyć gromadzone dane (Hensel, Glinka, 2012, s. 92–93).

Początkowo starałam się wyjść naprzeciw założeniom teorii ugruntowanej, planując zebrać materiał badawczy w możliwie zróżnicowanych środowiskach szkolnych. Osobami, z którymi chciałam przeprowadzić wywiady, miały być nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej z obszaru Dolnego Śląska. Chciałam dotrzeć do osób pracujących w ośrodku wielkomiejskim i poza nim. Zależało mi też na rozmowach z osobami pracującymi w tak zwanych „dobrych” okolicach, jak i z tymi pracującymi w dzielnicach o niskiej reputacji oraz w placówkach o mieszanej (zwłaszcza w wyniku procesów gentryfikacyjnych) tkance społecznej. W idealnej sytuacji chciałam również uzyskać dane od nauczycieli o różnej klasie pochodzenia, w tym o różnej klasie pochodzenia w obrębie tej samej placówki. Były to jednak założenia wykraczające poza moje możliwości gromadzenia danych. Powody tego stanu były co najmniej dwa. Pierwszy związany był z sytuacją zdrowotną, w jakiej znalazła się Polska i świat. Pandemia COVID-19 mocno ograniczyła moje możliwości zbierania danych, uniemożliwiając spotkania na żywo, jak również kontakt z placówkami i pracującymi w nich nauczycielami. Wysyłane wiadomości online do sekretariatu placówek pozostawały bez odpowiedzi. Drugi powód związany był z grupą zawodową, z którą badania chciałam przeprowadzić oraz warunkami pracy, których sama doświadczałam. Nauczyciele, w okresie pandemii zmęczeni, sfrustrowani, pozostawieni samym sobie – wobec nowej sytuacji, nowych wymagań edukacyjnych i nowych wymagań ze strony państwa i rodziców – w obliczu własnych trudności (bardzo często zapominano, że nauczyciel to nie tylko zawód, ale również ktoś, kto ma własne dzieci), nieprzewidywalności warunków pracy, ale też i zdrowotnych, nie byli skłonni, by dodawać sobie pracy i poświęcać swój wolny czas na coś, co wymaga więcej niż 10 minut na wypełnienie ankiety. Gdy pytałam o możliwość zamieszczenia mojego ogłoszenia w grupach dla nauczycieli, pomimo przychylności części adminów (również nauczycieli; niektórzy nie odpisywali na moje zapytanie), pojawiały się też komentarze, że nie jest to chyba najlepszy czas na prowadzenie takich badań. W takiej sytuacji mogłam z badań zrezygnować, spróbować zmienić przedmiot zainteresowań badawczych lub nieco zmodyfikować wymagania wobec doboru próby badawczej oraz metod gromadzenia danych. W ten właśnie sposób doszłam do wniosku, że dzienniczki refleksji mogą utrudniać pozyskiwanie osób do badań. Z jednej strony, w czasie pandemii trudno było o standardowe, przewidywalne sytuacje, ale też o realny kontakt z uczniami. Z drugiej, jedna z osób, która bardzo chciała to zadanie wykonać, poddała się, stwierdzając, że nie ma na to sił i czasu.

Z powodu wspomnianych ograniczeń wywołanych pandemią COVID-19, swoje starania związane z pozyskiwaniem uczestników do moich badań przeniosłam do sieci (należy jednak dodać, że pierwsze dwa wywiady odbyły się na żywo z osobami z jednej z zaprzyjaźnionych szkół, do których miałam mniej limitowany dostęp). Ogłoszenie z zaproszeniem do udziału w badaniach, poza moim profilem na Facebooku, które udostępniło około 50 osób, zamieściłam także w kilku grupach dedykowanych dla nauczycieli, w tym zwłaszcza nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Taka strategia poszukiwania osób do badań (w sytuacji, gdy jest się doktorantką, nie członkinią zespołu badawczego), prowadzi mnie ku następującym komentarzom czy pewnego rodzaju wnioskowi.

Z udostępnień mojego ogłoszenia w mediach społecznościowych, przez znajome mi osoby, nie zawsze nauczycielki, do badań udało mi się pozyskać osiem osób (w tym cztery wzięły w nich udział; dwie nauczycielki zrezygnowały z powodów osobistych, jedna nauczycielka nie zgodziła się na rozmowę, po powrocie do zdrowia oferowała co najwyżej pisemne odpowiedzi na moje pytania, jedna z osób w trakcie umawiania wywiadu – zamilkła). Pięć moich rozmówczyń to osoby, które odpowiedziały na moje ogłoszenie w grupach dla nauczycieli – w większości osoby spoza Dolnego Śląska (na ogłoszenie odpowiedziało więcej osób, jednak były to osoby pracujące w przedszkolu). Pozostałe pięć nauczycielek, to osoby, które odpowiedziały na moją prywatną prośbę lub na prośbę koleżanek z pracy.

Drugi komentarz wiąże się z tym, że być może w dobie przeniesienia naszych interakcji do sieci oraz zbyt dużej ilości informacji, które musimy przeczytać i przeanalizować, przestajemy działać refleksyjnie, a bardziej mechanicznie. Wiąże się z tym kilka konsekwencji dla pozyskiwania przeze mnie osób chcących wziąć udział w moich badaniach. W ogłoszeniu, które udostępniałam pisałam o: wywiadzie (również o potencjalnym czasie trwania), o tym, do kogo prośba ta jest skierowana, a także z jakiego regionu Polski. Tymczasem miałam wrażenie, że osoby, które wyrażały swoje zainteresowanie, nie podjęły wysiłku zapoznania się z ogłoszeniem (choć za pozytywny odzew jestem oczywiście każdemu wdzięczna). Stąd też swój udział zgłaszały nauczycielki edukacji przedszkolnej, osoby, które nie pracują czynnie z uczniami, osoby spoza regionu, a także osoby nastawione na wypełnienie ankiety. Po kilku sytuacjach nauczyłam się też, by dopytywać osoby chcące wziąć udział w badaniu o pełnioną rolę, z drugiej strony, zostałam zmuszona by zrezygnować z warunku, jakim był region (po pierwsze z powodu ograniczeń w pozyskiwaniu nauczycieli do moich badań, po drugie z racji rezygnacji niektórych osób, które wcześniej wyrażały swoje zainteresowanie). Ostatecznie też, w moich badaniach wzięły udział osoby, które w momencie prowadzenia wywiadów nie były

czynnie związane z edukacją wczesnoszkolną, jednak ich doświadczenie w pracy z dziećmi uznałam za interesujące pogłębienie moich badań. Stąd, poza dziesięcioma nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej, w badaniu wzięły cztery osoby spoza tego obszaru (o czym napiszę więcej kilka akapitów niżej).

Odnosząc się do tego, co napisałam powyżej, osoby zgłaszające swoją chęć udziału w badaniach, nie zawsze ze zrozumieniem czytały treść mojej wiadomości, co z jednej strony dodawało mi pracy, ale też zmuszało do własnej większej uważności, z drugiej strony pozwoliło na zgromadzenie ciekawych badawczych perspektyw, których w innym przypadku – zwłaszcza trzymając się warunku Dolnego Śląska – mogłabym nie mieć szansy zgromadzić (nie z powodu, że taki przypadek by nie występował, ale z powodu braku możliwości dotarcia do niego).

Zanim przejdę do omówienia próby badawczej wybranej do moich badań, chciałam zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt pozyskiwania uczestników do wywiadów poprzez zamieszczanie ogłoszeń w sieci. Większość grup dla nauczycieli ma swoje regulaminy, pewne treści można zamieszczać, innych nie (ewentualnie „grzecznościowo”). Poza tym w grupach, które mają większą liczbę członków, nad dodawaniem postów czuwają admini i/lub moderatorzy – jest to zatem swego rodzaju cenzura, którą trzeba przejść, aby zobaczyć swoje ogłoszenie/wiadomość jako udostępnione szerszej publiczności. W moim przypadku nie zawsze miało to miejsce. Należy pamiętać, że osoby zakładające strony dla nauczycieli, to przede wszystkim ludzie o określonych poglądach i przekonaniach, podobnie, jak osoba, która próbuje dotrzeć ze swoją wiadomością do większego grona odbiorców. Działalność w mediach społecznościowych nie jest, dla mnie, miejscem neutralnym. Osobiście korzystam z takich stron, jak Facebook, do wyrażania swoich poglądów, zamieszczania informacji i linków do, moim zdaniem, rzeczy ważnych. W podobny sposób korzystam z tzw. nakładek na zdjęcie profilowe (flagi, logo, napisu), które są wyrazem wsparcia dla jakiegoś działania lub grupy mniejszościowej. O ile w rzeczywistości osoby (zwłaszcza te przypadkowe) nie otrzymują na mój temat dużej ilości informacji, o tyle w ramach mediów społecznościowych – już tak (zwłaszcza, że jako widoczne/publiczne udostępniłam też miejsce zamieszkania oraz dokładne miejsce pracy, by uwiarygodnić mój profil). Prowadząc moje badania nauczyłam się, że osoby, które zapraszam do udziału w nich, otrzymują znacznie więcej niż zaproszenie od badaczki, bowiem mają szansę poznać moje poglądy, ocenić je i po części moją osobę (jako że materiały, które nie są osobiste, udostępniam niejednokrotnie szerszemu gronu odbiorców). Taki aspekt zamieszczania postów przez osobę prywatną może powodować brak chęci współpracy. Przykładem tego może być właśnie sytuacja cenzury przez adminów grupy. Kiedy w jednej z nich próbowałam zamieścić moje ogłoszenie, post został odrzucony. Wówczas na zdjęciu

profilowym miałam nakładkę wspierającą społeczność LGBT, która była niczym innym, jak tęczaową obramówką. Postanowiłam wykonać eksperyment i usunąć ten element ze zdjęcia – mój post został dodany. Jest to coś, nad czym warto zastanowić się, planując pozyskiwanie respondentów/respondentek do badań poprzez serwisy społecznościowe. Profil badacza może pozostawać nie bez znaczenia dla osób mających wziąć w nich udział, a wcześniej jeszcze osób, które zarządzają miejscami stworzonymi z myślą o nauczycielach.

Przechodząc do próby badawczej, w moich badaniach wzięło ostatecznie udział 14 nauczycielek. Dziewięć z nich pochodzi z rejonu Dolnego Śląska, pięć z pozostałych regionów Polski. Są to osoby pracujące, jak i pochodzące zarówno z ośrodków wielkomiejskich, małych miejscowości oraz wsi. Nie poddałam tego wątku analizie, dlatego nie będę rozróżniać, które osoby z jakich miejsc się wywodzą. Natomiast chciałam wskazać, że osiem respondentek pracowało w momencie prowadzenia wywiadu w ośrodkach wielkomiejskich, dwie z nich w małych miejscowościach, dwie na pograniczu miasta i wsi (miejsca będące swego rodzaju sypialniami dużych miejscowości), dwie z nauczycielek pracowały na wsi. Wśród osób pracujących w ośrodku wielkomiejskim: jedna z nauczycielek pracowała w szkole w dzielnicy postrzeganej za niebezpieczną, posiadającą złą reputację wśród mieszkańców; cztery w szkole w dzielnicy postrzeganej za dość zamożną; dwie nauczycielki (w różnych miastach) miały doświadczenie w pracy w środowisku zróżnicowanym społecznie; ostatnia z nich pracowała zarówno w dzielnicy o tzw. złej reputacji, jak również w szkole prywatnej w dzielnicy o raczej zamożnej lokalizacji. Rozmówczynie, które pracowały w ośrodkach wiejskich i wiejskomiejskich były cztery. Jedna z nich pracowała na wsi, której mieszkańcy doświadczali dużej deprivacji ekonomicznej, druga można powiedzieć w miejscu tworzącym swego rodzaju enklawę z racji bycia placówką prywatną dla osób o wysokim kapitale ekonomicznym. Dwie pracowały w miejscach będących tzw. miejskimi sypialniami, aczkolwiek tylko o jednej miejscowości uzyskałam więcej informacji. Była ona wcześniej zwykłą wsią (według opisu respondentki), obecnie ma zabudowę blokową i różny przekrój społeczny. Niewiele wiem o okolicy, w której pracuje jedna z nauczycielek z małego miasta, druga pracowała w placówce, której uczniowie i ich rodziny doświadczali trudności ekonomicznych, do której też dojeżdżali uczniowie z pobliskich wsi.

Oprócz powyższych ustaleń, chciałam zwrócić uwagę na coś, co sygnalizowałam wcześniej. Chodzi mianowicie o miejsce pracy nauczycielek. Dziesięć z nich czynnie pracowało w edukacji wczesnoszkolnej. Pozostałe cztery osoby miały kontakt z klasami 1-3, ale w chwili prowadzenia wywiadu nie pracowały z uczniami w tym przedziale wiekowym. Jedna z nich pracowała w edukacji wczesnoszkolnej dwa lata, następnie zniechęcona brakiem

wsparcia ze strony dyrekcji dla swoich innowacyjnych pomysłów, znalazła dla siebie miejsce w przedszkolu; kolejna prowadziła swoją klasę początkową do końca trzeciego roku, następnie kontynuowała współpracę ze swoimi uczniami na drugim etapie edukacyjnym, będąc ich wychowawczynią oraz nauczycielką języka polskiego (rozmówczynie musiała się przekwalifikować z powodu redukcji etatów dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w jej szkole); trzecia respondentka pracowała rok w szkole podstawowej, która mieściła się w dzielnicy miasta postrzeganej jako zaniedbana/niebezpieczna, następnie pracowała w prywatnej szkole podstawowej, w momencie wywiadu prowadziła własny punkt przedszkolny (na chwilę obecną pracuje w prywatnej placówce typu przedszkolnego). Ostatnia z respondentek była emerytowaną nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej, która po 40 latach zrezygnowała z pracy w szkole. Wszystkie cztery respondentki, choć nie spełniały dokładnie obranych przeze mnie kryteriów, mogły moim zdaniem wnieść unikalne dane do moich badań, dlatego też postanowiłam wykorzystać zgromadzony materiał badawczy uzyskany w trakcie prowadzonych z nimi wywiadów. W Tabeli 1. (s. 156) przedstawiam syntetyczne podsumowanie podstawowych informacji o respondentkach, które wzięły udział w moich badaniach.

Tabela 1. Dobór próby badawczej w badaniach własnych

Nauczycielka (oznaczona symbolem N)	Staż pracy jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej	Rodzaj placówki/ Obecne miejsce zatrudnienia	Położenie geograficzne placówki	Okolica, w której znajduje się placówka/ Skład społeczny placówki
N_1	8 lat	Szkoła publiczna	Miasto – powyżej 100 tys. mieszkańców	Szkoła osiedlowa/ Zróżnicowany skład społeczny
N_2	2 lata	Szkoła publiczna/ Publiczny punkt przedszkolny	Szkoła na pograniczu dwóch miast i wsi	Dobrze sytuowane rodziny
N_3	Rozpoczęła 2. rok	Szkoła publiczna	Miasto – powyżej 600 tyś. mieszkańców	Zamożna
N_4	Rozpoczęła 32. rok	Szkoła publiczna	Miasto – powyżej 600 tys. mieszkańców	Zamożna
N_5	10 lat (7 lat we wczesnej edukacji)	Szkoła publiczna/ obecnie nauczycielka języka polskiego	Miasto – powyżej 500 tys. mieszkańców	Szkoła osiedlowa/ Zróżnicowany skład społeczny
N_6	11 lat	Szkoła publiczna	Wieś	Szkoła wiejska/ Duża deprivacja ekonomiczna
N_7	3 miesiące	Szkoła publiczna	Miasto – powyżej 600 tys. mieszkańców	Zamożna
N_8	Rozpoczęła 3. rok	Szkoła publiczna	Miasto – powyżej 600 tys. mieszkańców	Dzielnica o złej reputacji

			tys. mieszkańców	
N_9	3 lata	Szkoła publiczna/ szkoła prywatna/ obecnie własny punkt opieki nad dziećmi	Miasto – powyżej 600 tys. mieszkańców	1 rok w szkole publicznej (w dzielnicy o złej reputacji); 2 lata w prywatnej szkole
N_10	Rozpoczęła 8. rok	Szkoła publiczna	Wieś – tzw. sypialnia miejska	Zróznicowany skład społeczny
N_11	6 lat	Szkoła prywatna	Wieś – tzw. sypialnia miejska	Zamożna
N_12	40 lat	Szkoła publiczna/ obecnie na emeryturze	Miasto – 30 tys. mieszkańców	Zróznicowany skład społeczny, również o niskiej reputacji
N_13	Rozpoczęła 7. rok	Szkoła publiczna	Miasto – powyżej 600 tys. mieszkańców	Zamożna
N_14	3 miesiące	Szkoła publiczna	Miasto – 30 tys. mieszkańców	Okolice parkowa

Przechodząc do omówienia procesu gromadzenia danych, chcę zwrócić uwagę na kilka kwestii. Większość wywiadów odbyła się za pomocą komunikatora społecznościowego Messenger. Spotkania z dwoma respondentkami miały miejsce na żywo. Czas trwania wywiadu każdorazowo zależał od rozmówczyni, jak również tego, czy oba rodzaje wywiadu odbywały się w trakcie jednego spotkania czy dwóch. Ostatecznie odbyłam 19 spotkań (z pięcioma osobami spotykałam się dwukrotnie), w ramach których przeprowadziłam 28 wywiadów (po dwa z każdą nauczycielką). Do respondentek dostosowana była także pora prowadzenia wywiadów, co, muszę przyznać, nie zawsze było dla mnie łatwe. Zdarzyło się kilkakrotnie, że wywiad rozpoczynałam o godzinie 21, a kończyłam po godzinie 23. Internetowa forma spotkań umożliwiała też odbycie większej ilości wywiadów tego samego dnia, co stanowiło dla mnie wyzwanie związane z koncentracją, uważnością i narastającym zmęczeniem.

Spotkania prowadzone na żywo, odbywały się na terenie lub w okolicach placówek, w których pracowały dwie rozmówczynie. Z jedną z nich spotykałam się dwa razy, po zakończeniu przez nią pracy, z powodu pandemii wybierałyśmy miejsca na powietrzu. Z drugą, wywiad odbywał się w trakcie prowadzonego przez nią zastępstwa na świeżym powietrzu, następnie w pokoju nauczycielskim. Druga rozmowa nie należała do komfortowych z racji dynamicznej raczej sytuacji, która działała się wokół tego spotkania. Pozostałe spotkania miały formę online. Z częścią nauczycielek widziałyśmy się przez kamerę internetową, z niektórymi nie, z braku takiej chęci po stronie osób badanych. Z częścią respondentek przechodziłyśmy na formę adresowania siebie na „ty”, z innymi pozostawałyśmy przy „pani”. Każdą rozmowę za zgodą rozmówczyni, nagrywałam na dyktafon. Nauczycielki udzielały mi wywiadu będąc w swoich domach, co niejednokrotnie wiązało się z interakcją ze swoimi dziećmi. Zdarzało się, że wywiady te na chwilę przerywały, by zareagować na jakąś sytuację domową. Z jednej strony, miałam możliwość uczestniczenia w czymś dynamicznym i żywym, choć w pewnym sensie rozpraszającym. Z drugiej, jest to przykład sytuacji, w jakiej znajdują się nauczycielki – kobiety – matki. Utrudnieniem w takich spotkaniach była oczywiście nie zawsze dobra jakość połączenia internetowego czy też sprzętu. O ile ja zawsze korzystałam z tego samego narzędzia, jakim był laptop i zewnętrzny głośnik, o tyle nauczycielki prowadziły rozmowę głównie poprzez smartfony, które zdarzało się, że w międzyczasie ładowały.

Badania prowadzone online dają szansę na ciekawe spotkania, zwłaszcza z osobami poza naszym miejscem zamieszkania, oszczędzają czas, w tym czas respondentów, który związany jest z wychodzeniem poza dom/placówkę i opuszczaniem dzieci, zwłaszcza tych małych. Można ten czas przesunąć na późne godziny wieczorne czy nocne, co prawdopodobnie nie byłoby możliwe w ramach spotkań stacjonarnych. Jakość wykorzystywanych urządzeń, brak bezpośredniego kontaktu, prowadzenie badań w warunkach domowych, w otoczeniu dzieci, może jednocześnie stanowić minus tej formy rozmowy i prowadzenia badań.

Na koniec tej części pracy chciałam napisać o pewnych konsekwencjach prowadzonych przeze mnie badań. W podrozdziale poświęconym etyce w badaniach, pisałam o tym, że badacz musi uważać, by nie skrzywdzić osób uczestniczących w prowadzonym przez nas przedsięwzięciu. Przystępując do rozmów z nauczycielkami zdawałam sobie z tego sprawę, przewidywałam jednocześnie, że może nie być możliwe uniknięcie wywołania u respondentek bolesnych emocji. Rzeczywiście, emocje takie u niektórych z moich rozmówczyń się pojawiły. Pokazało mi to, że badacz musi czasem nagiąć swoją badawczą rolę i przyjąć swego rodzaju rolę psychologa/terapeuty, a przede wszystkim drugiego człowieka. W moim odczuciu nie jest to łatwe i może wymagać ćwiczenia umiejętności zaopiekowania się cudzymi, trudnymi,

przeżyciami. Chcę tym samym podzielić się zaufaniem, jakim mnie w czasie prowadzenia wywiadów obdarzono, ale też zwrócić uwagę na potrzebę rozmów, być może potrzebę (bezpiecznej) przestrzeni, w której nauczycielki mogłyby dzielić się swoimi historiami zawodowo-prywatnymi, a być może potrzebę częstszego artykułowania tego, zwłaszcza w przestrzeni edukacji – szkoły, jak ważna jest sfera emocjonalna dla naszego życia. Wydaje się, że taki postulat będzie czymś banalnym i oczywistym, ale, z praktyki zawodowej (i prywatnej), wiem, że nie jest. Wracając do wątku wywoływania emocji u osób, z którymi prowadziłam badania, dwie nauczycielki w trakcie ich trwania, popłakały się. W przypadku jednej z nich, nie kontynuowałyśmy wątku obarczania siebie winą za niechęć do nauki, gdy ewidentne było, że to sytuacja rodzinna nauczycielki (rozwód rodziców) wpływała na ten stosunek. W przypadku drugiej nauczycielki, łązy wywołało bardzo trudne wspomnienie z dzieciństwa, przy czym moja rozmówczyni dała mi znać, że jest nawet zdziwiona faktem, że ze mną może o tym swobodnie rozmawiać. Jednocześnie poruszyłyśmy kwestię możliwych sposobów sięgnięcia po specjalistyczną pomoc, by zaopiekować się uczuciami respondentki. Kolejna respondentka unikała tematu rodziny w części narracyjnej, dlatego nie naciskałam na te kwestie, pomimo tego, że nie uzyskałam wszystkich danych, na których mi zależało. Na koniec jednak naszej rozmowy, nauczycielka podziękowała mi za to, że mogła podzielić się ze mną swoimi doświadczeniami, zwłaszcza tymi związanymi z edukacją, bowiem nigdy wcześniej nie miała takiej możliwości, a było jej to potrzebne. Ostatnia z kolei osoba, o której chciałam tutaj napisać, również wniosła do mojego badawczego doświadczenia pewną nową jakość, przy czym i ona uznała, że wywiad ten wniósł coś pozytywnego do jej życia. W trakcie części narracyjnej wywiadu, nauczycielka ujawniła, że jest osobą nieheteronormatywną, o czym nie wiedzieli jej współpracownicy. Podzielenie się ze mną tą informacją, jak również kwestiami związanymi ze zdrowiem psychicznym, które były naturalną częścią narracji i biografii nauczycielki (których wcale nie musiała wyjawiać), zdobywanie zaufania mojej rozmówczyni i stworzenie bezpiecznej dla niej przestrzeni, które doprowadziło do takich wyznań, było dla mnie czymś zaskakującym, ważnym, wiążącym się z dużą odpowiedzialnością. Moja rozmówczyni natomiast uznała, że narracyjna część wywiadu miała dla niej znamiona czegoś terapeutycznego, dzięki swojemu wyznaniu poczuła też, że „odzyskała siebie i swoją godność”. Nie ukrywam, że były to dla mnie bardzo ważne słowa, jak również cały wywiad, który mocno mnie poruszył. Stąd też, prowadzenie badań nie tylko należy rozpatrywać w kontekście osób biorących w nich udział, ale warto być otwartym na doświadczenie swego rodzaju wymiany między prowadzącym a uczestnikiem tychże.

4.7. Analiza w badaniach jakościowych

Kolejnym etapem procesu badawczego jest analiza zgromadzonego materiału empirycznego. Przystępując do omówienia sposobów prowadzenia analizy danych, przyjętych w niniejszej pracy, należałoby słowem wstępu przywołać zdanie Charmaz, że „same metody – jakiegokolwiek by one były – nie generują dobrych badań ani przenikliwych analiz” (Charmaz, 2009, s. 25).

Jak pisze Gibbs, sama analiza „zakłada pewien rodzaj przekształcania. Wychodzisz od (...) zbioru danych jakościowych, a następnie poddajesz je obróbce za pomocą procedur analitycznych tak, by ostatecznie uzyskać przejrzystą, zrozumiałą, wnikliwą, rzetelną, nie mówiąc o tym, że oryginalną analizę” (Gibbs, 2015, s. 20). Na poziomie podstawowym możemy, za Wolocottem, powiedzieć, że jest to „sortowanie danych według szerokich kategorii”. Na poziomie wyższym natomiast to „podążanie ścieżką systematycznych procedur (...) w celu wyróżnienia najważniejszych właściwości i relacji współgrających z materiałem opisowym” (Wolcott, 1994, za: Lofland i in., 2009, s. 269). Jednak, jak zaznacza Kvale, dobór podejścia analitycznego powinien mieć miejsce jeszcze przed przystąpieniem do badań. W odniesieniu do wywiadów, powinien też „w mniejszym lub większym stopniu zostać wbudowany w samą sytuację wywiadu” (Kvale, 2012, s. 168). Matthew B. Miles i in. postrzegają jako błędne podejście niektórych badaczy jakościowych do analizowania zgromadzonego materiału, dopiero po zakończeniu procesu zbierania danych. Uniemożliwia to zebranie dodatkowych/nowych danych, które wypełniłyby lukę w zbieranym materiale, a także uniemożliwia testowanie nowych hipotez, które mogłyby ujawnić się w trakcie prowadzonych badań (Miles i in., 2014, s. 78–79). Nie istnieje jednak żadna zestandaryzowana metoda analizy, która pozwoli badaczowi dojść „do najważniejszych sensów i głębszych znaczeń tego, co zostało powiedziane podczas wywiadu”. Nie istnieje żadna „technologiczna zabawka”, która mogłaby zaoszczędzić badaczowi jego własnego wkładu i dokonać za niego analizy i konstruowania znaczeń (Kvale, 2012, s. 170). Dlatego Lofland i in. przestrzegają przed zbyt szybkim ograniczeniem się do jednego podejścia analitycznego. „Lepiej bawić się danymi, gęsto je kodując i wypróbowując różne możliwości analityczne”, bowiem „perspektywy teoretyczne działają jak ramy obrazów, kierują uwagę patrzącego na niektóre rzeczy, odwracają uwagę od pozostałych i wyrażają relacje tylko pomiędzy rzeczami, które udało się umieścić w ramie” (Lofland i in., 2009, s. 295).

W badaniach jakościowych chodzi raczej o analizę indukcyjną. Opiera się ona na danych i z danych się wywodzi. „Kiedy obserwacje empiryczne bądź teoretyczne pojawiają się

indukcyjnie, mówi się o nich, że są «ugruntowane», w sensie oddolnego raczej wyłaniania się, a nie wywoływania za pomocą wypracowanych konstruktów teoretycznych” (Lofland i in., 2009, s. 269). Badacze jednak przestrzegają przed używaniem tego określenia, jako, że znaczna część wyników badań jakościowych nie ma charakteru odkrywczego, ile jest „rozszerzeniem” albo „udoskonaleniem” wcześniejszych prac (Lofland i in., 2009, s. 269). Autorzy *Analizy układów społecznych* zauważają również, że w tym modelu analitycznym, to badacze są „głównymi podmiotami sprawczymi analizy”, jest on procesem „o wysokim poziomie interaktywności pomiędzy badaczem i danymi”. Można przy tym mówić o „zanurzaniu się” badacza w świat danych. Poza indukcyjnością, podmiotowością i interaktywnością, należy podać czwartą cechę tego rodzaju podejścia analitycznego – jest on pracowity i czasochłonny (Lofland i in., 2009, s. 270).

Rozpoczynając pracę nad analizą, niezależnie od obranego podejścia analitycznego, Miles i in., podkreślają, że należy się do niej przygotować. Chodzi w głównej mierze o przygotowanie „surowego” materiału. Zebranie notatek, dokonanie transkrypcji wywiadów, w tym zdecydowanie się na sposób transkrypcji – tego, jak szczegółowo chcemy oddać wypowiedź osoby badanej. Czy będzie zawierać sens wypowiedzi czy wszelkie pauzy, przemilczenia, zamyślenia lub trudności z wysłowieniem, to jest, m.in. wszelkiego rodzaju „yyy”, „eee”, etc. (Miles i in., 2014, s. 78). Lofland i in. natomiast wyróżnili sześć strategii „«wypracowywania» analizy o rozsądnym poziomie systematyczności i metodyczności”. Nie jest to jednak wyczerpujący zbiór tych strategii, nie każda zostanie wykorzystana przez każdego badacza oraz nie każda z nich będzie dla każdego badacza użyteczna (Lofland i in., 2009, s. 271). Wśród tych, które wymienili przywoływani autorzy, znajdują się takie strategie, jak: rama nauk społecznych, normalizacja i zarządzanie niepokojem, kodowanie, sporządzanie not, tworzenie diagramów oraz elastyczność myślenia (Lofland i in., 2009, s. 271–297). Podkreślają jednocześnie, że prawdziwa analiza jakościowa rozpoczyna się wraz z momentem kodowania (Lofland i in., 2009, s. 275).

Dla mojej pracy przyjąłem jakościową perspektywę analityczną, wykorzystującą procedury teorii ugruntowanej z elementami innych podejść analitycznych, co w konsekwencji tworzy swoisty brikolaż podejść interpretacyjnych. Nie stosuję w swojej pracy jednego, przeprowadzonego krok po kroku, działania analitycznego, które być może dla początkującej badaczki byłoby czymś zdecydowanie ułatwiającym pracę. Niemniej, napotkane trudności wokół procesu analitycznego świadczą o tym, że to przede wszystkim zgromadzone dane prowadziły mnie przez ten etap badawczy, nie zaś, że podejmowałam próbę dopasowania danych do z góry obranej metody ich analizowania. Pomimo przyjętej początkowo strategii w

postaci metodologii teorii ugruntowanej, wypracowanie odpowiednich metod analitycznych miało swój początek po zapoznawaniu się z danymi. I choć w trakcie prowadzenia wywiadów pojawiały się różne interesujące mnie wątki, klarowny kształt zaczęły przybierać dopiero podczas systematycznej pracy z danymi i poprzez ich porównywanie. Etap, który rozpoczynał się po zapoznawaniu się z transkrypcjami wywiadów i orientacji, co w tych wywiadach się znajduje, nadawaniu wstępnych kodów, przybierał postać pewnego chaosu, przed którym nie chroniła żadna z procedur analitycznych, zwłaszcza w przypadku analizowania wywiadu narracyjnego i nauczycielskiej świadomości klasowości. W drugim przypadku (wywiadu częściowo ustrukturyzowanego) analizę organizowały w dużej mierze zadane przeze mnie pytania, pierwszy etap analityczny (odnoszący się do wywiadu narracyjnego) powodował wiele niepewności, zwątpienia, choć także twórczej pracy. Chciałam jednak dodać, że tym, co wywoływało najwięcej trudności było myślenie o potencjalnym zarzucie, że zastosowane przeze mnie procedury nie mieszczą się w danym ujęciu. Muszę przyznać, że był to czynnik hamujący moją pracę. Wyzwalającym natomiast było poddanie się danym i praca z nimi, kodowanie, wyszukiwanie, porównywanie, łączenie, wracanie, sprawdzanie, tworzenie tabel, wizualnych przedstawień, po prostu praca z zebrany materiałem.

Przystępując do pracy z danymi, pragnęłam rozeznaczyć się w tym, z jakich klas społecznych pochodzą moje rozmówczynie. Można powiedzieć, że było to swego rodzaju kodowanie w oparciu o teorię, bowiem wzorem dla koncepcji klas społecznych była dla mnie teoria Pierre'a Bourdieu. Ostatecznie jednak, z powodu ograniczonej ilości czasu na napisanie dysertacji, nie poddałam tego zagadnienia analizie szczegółowej, a jedynie orientacyjnej, która pozwoliła mi ustalić, że moje rozmówczynie mają podobne klasowe pochodzenie, w tym podobne klasowe kapitały: kulturowe i ekonomiczne. Niemniej, nie poddawałam szczegółowej analizie, a przede wszystkim nie podjęłam się przedstawienia niuansujących różnic pomiędzy pochodzeniem respondentek, które uznałam za mało reprezentatywne, by stanowiło istotny element dla dalszej analizy. Następnie, w oparciu, o zadane nauczycielkom, pytanie o identyfikację własnej przynależności klasowej, przystąpiłam do analizy samoidentyfikacji klasowej moich respondentek. Najpierw dokonałam analizy danych, a następnie zestawiałam moje wyniki z wynikami badań socjologów podejmujących kwestię struktury społecznej. Dla subiektywnej identyfikacji przynależności klasowej nauczycielek wykorzystałam elementy podejścia fenomenograficznego.

Kolejny etap, choć tak naprawdę przeplatał się on z wcześniejszymi, stanowiło poszukiwanie wątków nauczycielskiej świadomości klasowości. W tym celu wykorzystałam elementy teorii ugruntowanej, niezbędną metodę ciągłego porównywania, bez której moich

danych nie można by przedstawić, poza być może określeniem, że świadomość klasowości występuje w nieznaczej ilości i jakości. Tymczasem, poprzez metodę ciągłego porównywania, udało mi się wyłonić z danych wspólne obszary występowania nauczycielskiej świadomości klasowości oraz nasycić poszczególne kategorie. Choć nie poddawałam tego szczegółowemu omówieniu, nie taki był cel mojej pracy, udało mi się także stworzyć pewną listę określeń, które po pierwsze, miały charakter *wprost* (bardziej teoretyczny) i *nie-wprost*, po drugie, listę określeń, które mogą pomóc kolejnym badaczom podejmującym zagadnienie świadomości klasowości, która ujawnia się w warstwie semantycznej. Przywołane słownictwo obrazuje, w jaki sposób można posługiwać się językiem teoretycznym związanym z zagadnieniem klas społecznych, a tym bardziej wskazuje na fakt występowania tego zagadnienia w codzienności, w języku potocznym, w jakich aspektach dokonują się podziały i rozwarstwienia. Sądzę, że jest to bardzo ważny wątek, warty pogłębiania. Nadmienię tylko, że przykładem takiego, nieobojętnego, użycia języka jest nazwa klasy ludowej na określenie klasy niższej, a także określenia wykorzystywane do opisu klasy niższej, o czym pisałam w rozdziale drugim.

Jednocześnie dla usystematyzowania, jakie wątki dla moich respondentek są najważniejsze, czemu nadają priorytet w swoich narracjach związanych z własną biografią, powróciłam ponownie do czytania wywiadów, by nakreślić te wybrzmiewające, które jednocześnie stanowiły pewne spoiwo dla wypowiedzi respondentek. Tak przeanalizowany materiał umożliwił mi wyłonienie kategorii nauczycielskiej świadomości, który, pomimo zdawałoby się ubogiego w klasową treść materiału, pozwolił mi wyodrębnić cztery kategorie nauczycielskiej świadomości klasowości. Według tak wyłonionych kategorii, analizie, z wykorzystaniem elementów teoretycznego i znaczeniowego podejścia tematycznego, poddałam drugi przeprowadzony z każdą nauczycielką wywiad niestandardyzowany, częściowo ustrukturyzowany. Po szczegółowym zapoznaniu się z wypowiedziami nauczycielek, zebrany materiał poddałam redukcji, pogłębionej analizie poddając te wątki, które okazały się kluczowe dla opracowywanego przeze mnie zagadnienia badawczego.

W przypadku tej części zastanawiałam się, w jaki sposób przedstawiać analizowany materiał, czy według grup świadomościowych czy według zagadnień, co stanowiłoby inną perspektywę, jeśli chodzi o prywatne teorie pedagogiczne nauczycielek. Wybrany sposób prezentowania opracowywanego przeze mnie materiału umożliwił mi jednak wskazanie, że nauczycielki z tej samej grupy świadomości klasowości nie formułują takich samych prywatnych teorii pedagogicznych, a wyłonione przeze mnie kategorie tych teorii pokazują, że sama świadomość występowania jakiegoś zjawiska czy też dokonywanie różnicowania społecznego nie pokrywa się z wrażliwością i krytycznym podejściem do edukacji.

Zebrane dane poddałam integracji, co umożliwiło mi wygenerowanie teorii krótkiego zasięgu, która pokazuje możliwości (a w zasadzie ich brak) przełamania reprodukcji struktury społecznej poprzez system edukacyjny. W dalszej części tekstu przedstawię krótkie teoretyczne omówienie wybranych przeze mnie podejść analitycznych, po czym przejdę do zobrazowania procesualności wykonanej przeze mnie pracy.

Kiedy przystępowałam do myślenia o podejściu analitycznym, odpowiednim dla mojej pracy badawczej, miałam wrażenie, że stoję przed zadaniem niemalże niewykonalnym. Z powodu nielicznej literatury, która opisywałaby przypadki łączenia perspektyw analitycznych, dla początkującej badaczki równało się to ze swego rodzaju aktem odwagi i podjęciem ryzyka. Podręczniki metodologiczne skupiają się przede wszystkim na konkretnych podejściach analitycznych, okazjonalnie wspominają otwartość badawczą i możliwość połączenia ze sobą różnych perspektyw. Użycie różnych technik analitycznych wyłania się jednak już z określenia przeze mnie tego, co stanowi cel moich badań, a są one dwa. Jak natomiast podkreślają Jerry Floersch i in., „powiązanie technik analitycznych jest możliwe i wytwarza wielowymiarowe zrozumienie przedmiotu badań” (Floersch i in., 2010, s. 408).

4.7.1. Kodowanie w teorii ugruntowanej

Charmaz pisze, że „pierwszy analityczny zakręt na trasie podróży przez teorię ugruntowaną prowadzi w obszar kodowania” (Charmaz, 2009, s. 59). „Kodowanie w teorii ugruntowanej tworzy kości analizy. W wyniku teoretycznej integracji tych kości powstanie sprawny szkielet” (Charmaz, 2009, s. 63). Oznacza to, że kodowanie to nie tylko początek analizy, tworzy ono kształt ramy analitycznej. Jak podaje Charmaz „kodowanie to główne ogniwo między zbieraniem danych a budowaniem wyłaniającej się teorii, które ma na celu wyjaśnienie tych danych. Poprzez kodowanie można zdefiniować to, co dzieje się w danych, i zacząć rozszyfrowywać znaczenie tych faktów” (Charmaz, 2009, s. 63). Badacze wykorzystujący teorię ugruntowaną, kodują celem „podsumowania, syntetyzowania oraz porządkowania danych”. Kody służą także jako narzędzia konceptualne (Charmaz, 2011, s. 165). Kody natomiast to słowa. Używamy ich, aby w jakiś sposób określić pomysły, które wyłaniają nam się w trakcie procesu analitycznego w odniesieniu do określonych partii notatek terenowych czy transkrypcji wywiadów (Lofland i in., 2009, s. 275). Charmaz pisze, że kodowanie w teorii ugruntowanej składa się przynajmniej z dwóch etapów. Pierwszy etap, to kodowanie wstępne. Etap ten „obejmuje nazywanie każdego słowa, wiersza lub segmentu danych” (Charmaz, 2009, s. 64). Ten rodzaj kodowania powinien ściśle odpowiadać danym.

„Zamiast więc nakładać na dane przyjęte z góry kategorie, należy dostrzec w nich działania. Warto kodować za pomocą słów, które odzwierciedlają działania. (...) Ta metoda kodowania ogranicza tendencje do wykonywania konceptualnych skoków i przejmowania istniejących już teorii przed zakończeniem niezbędnej pracy analitycznej” (Charmaz, 2009, s. 66). W ramach kodowania wstępnego możemy wyróżnić także strategie kodowania: słowo po słowie, wiersz po wierszu, wydarzenie po wydarzeniu oraz kodowanie in vivo (Charmaz, 2009, s. 69–79). Niezależnie jednak od przyjętej strategii kodowania, cechą charakterystyczną dla teorii ugruntowanej jest nieustanne porównywanie (Hensel, Glinka, 2012, s. 95), „metoda ciągłego porównywania” (Charmaz, 2009, s. 74).

Drugi etap kodowania ma charakter zogniskowany, skoncentrowany, selektywny. Wyrasta z kodowania wstępnego na trzy sposoby: „rozpoczyna się, gdy kodowanie wstępne jest już zaawansowane i zaczyna coś pokazywać, w celu powiązania większych porcji danych korzysta z ograniczonej liczby kodów wstępnych, które okazały się znaczące i analitycznie ciekawe, oraz traktuje je jako punkty wyjścia do zadawania dalszych, bardziej zawężonych pytań” (Lofland i in., 2009, s. 276).

Charmaz zauważa, że badanie, którego badacz podejmuje się w trakcie analizy danych, może odbiegać od wcześniejszych planów badawczych. „Analizując dane badacz zdobywa wiedzę”. Samo zaś kodowanie nadaje kierunek temu procesowi, a badacz zaczyna rozumieć dane. Natomiast od tego, w jaki sposób rozumie te dane, zależy w jakim kierunku podąży w dalszej analizie. „Uważne kodowanie pomaga w próbach zrozumienia czynów i relacji, scen i uczuć, historii i milczenia z perspektywy uczestników badań” (Charmaz, 2009, s. 64). Jednocześnie należy pamiętać o tym, że kodując, badacz posługuje się językiem, który nie jest neutralny. Język, którego używa badacz „nadaje obserwowanej rzeczywistości formę i znaczenie. Określone użycie języka odzwierciedla poglądy i wartości”. Dlatego naiwnym jest myślenie badaczy, że sposób, w jaki tworzą kody ściśle oddaje działania i wydarzenia, o których mówią uczestnicy badań. To badacz dobiera słowa, które budują kody. I tym samym „definiuje to, co jego zdaniem jest istotne w danych, i to, co jego zdaniem się tam dzieje” (Charmaz, 2009, s. 64–65). Należy pamiętać, że teoria nie wyłania się z danych sama, to nie dane „wybierają” sposób, w jaki chcą być opowiedziane (Hensel, Glinka, 2012, s. 105). Niemniej należy starać się „zrozumieć poglądy i działania uczestników badań z ich własnej perspektywy” (Charmaz, 2009, s. 64–65).

Analiza w teorii ugruntowanej rozpoczyna się wraz z kodowaniem, szybko jednak przechodzi w pisanie rozbudowanych not (memos), które służą do dyskusowania i analizowania kodów. Wyłaniające się kategorie stają się natomiast bardziej abstrakcyjne i teoretyczne wraz

ze stawianiem przez nas analitycznych pytań w ramach tworzonych przez nas not (Charmaz, 2011, s. 165). Noty w teorii ugruntowanej tworzą przestrzeń i miejsce, w których porównujemy dane z danymi, dane z kodami, kody danych z innymi kodami, kody z kategorią oraz kategorię z pojęciem (Charmaz, 2009, s. 98). Nie istnieje żadna mechaniczna procedura, która podpowiadałaby, jak powinna wyglądać odpowiednia nota. Może mieć różną objętość, od zdania, akapitu po kilka stron. Ważne jest, aby „wyczerpywała” myśli badacza związane z jakąś kwestią w danym momencie (Glaser, 1987, za: Lofland i in., 2009, s. 287). Lofland i in. podkreślają przy tym, że chociaż kodowanie i tworzenie not najczęściej utożsamiane jest z teorią ugruntowaną, to w rzeczywistości obie techniki wykraczają poza ten sposób myślenia i są istotne również dla rozszerzania i udoskonalania teorii już istniejących (Lofland i in., 2009, s. 288).

Ostatnią natomiast strategią związaną z analizą w teorii ugruntowanej jest tworzenie diagramów, które są po prostu „wizualną reprezentacją jednej lub wielu relacji pomiędzy częściami czegoś”. Diagramy pełnią funkcję porządkującą i reprezentującą powiązania między „dwoma lub więcej elementami lub aspektami układu społecznego, które zostały uznane za ważne dla jego funkcjonowania pod względem jakościowym lub teoretycznym” (Lofland i in., 2009, s. 288). Zdaniem Charmaz, proces ten jest bardziej złożony. W ramach teorii ugruntowanej mówi się o sortowaniu, tworzeniu diagramów i integrowaniu not, celem „teoretycznego rozwinięcia analizy”. Te trzy strategie analityczne przeplatają się ze sobą (Charmaz, 2009, s. 149–150).

4.7.2. Kodowanie na podstawie teorii

W analizie jakościowej teorii ugruntowanej kodowanie opiera się na danych. Na potrzeby moich badań, niezbędne jednak było, w celu określenia klasy pochodzenia nauczycielek biorących udział w badaniu, stworzenie książki kodów w oparciu o teorię (Gibbs, 2015, s. 90). Teoria, która miała mi pomóc w przygotowaniu listy kluczowych wątków, to analiza klasowa Bourdieu, co z resztą znajduje odzwierciedlenie w przygotowanych przeze mnie pytaniach do wywiadu narracyjnego. Tego rodzaju przygotowanie do przeprowadzenia wywiadu i w konsekwencji kodowania, miało już poniekąd miejsce w trakcie sporządzania listy pytań oraz uzasadniania ich celowości. Wątki przeze mnie poruszane odnoszą się do: składu rodziny osoby badanej, w tym do ich zawodów, wykształcenia i sposobu spędzania (wolnego) czasu; warunków mieszkaniowych (warunków do nauki) z czasów dzieciństwa i adolescencji; doświadczeń edukacyjnych (trudności/łatwości/stosunku do edukacji osoby badanej członków

jej najbliższej rodziny); czasu spędzanego po szkole; zainteresowań z okresu dzieciństwa i adolescencji, sposobów myślenia o przyszłości – zawodzie; ważnych wydarzeń i/lub szczególnych osób z życia osoby badanej.

Odpowiedzi na przygotowane przeze mnie pytania drażące niejednokrotnie pojawiały się już w narracjach rozmówczyń. Ujawniało to jednocześnie to, co dla narratorek było istotne. Ten rodzaj kodowania tylko sygnalizuję, bowiem ostatecznie nie dokonałam pogłębionej analizy pochodzenia klasowego osób biorących udział w badaniu. Narracje te, w kontekście warunków życia i drogi dokonywania wyboru zawodu, nie różniły się między sobą znacząco, niuansowanie różnic w obrębie klasy pochodzenia narratorek nie było natomiast przedmiotem niniejszej pracy. Niemniej ta część badań, wywiad narracyjny wraz z pytaniami drażącymi, umożliwił mi zebranie materiału poświęconego nauczycielskiej świadomości klasowości. Inaczej bowiem, niż w przypadku badań Natalie Keefer (2012), nie osadziłam ich w strategii fenomenologicznej, w której to ramach nauczyciele odpowiadali na pytania związane z klasą społeczną i jej rozumieniem. Moje badania, poza jednym pytaniem o subiektywne poczucie przynależności klasowej, analizowały swobodne wypowiedzi nauczycielek i wątki związane z klasowością, o ile w ogóle takie się pojawiały w ich wypowiedziach.

4.7.3. Elementy podejścia fenomenograficznego

Jak pisze Martyniuk, „badania fenomenograficzne ukierunkowane są na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób dany fenomen jest rozumiany” (Martyniuk, 2019, s. 92). Męczkowska-Christiansen zwraca natomiast uwagę, że „sensy eksplikowane przez badany podmiot ujawniają aspekty jego świadomości, zmieniającej się w trakcie wywiadu z nierozważanej w rozważaną, stąd uczestnik badania może dopiero podczas sytuacji wywiadu po raz pierwszy tematyzować pewne aspekty własnego doświadczenia” (Męczkowska-Christiansen, 2002, s. 24). Jest to zatem podejście użyteczne dla eksploracji subiektywnego rozumienia swojej przynależności klasowej przez respondentki oraz tego, co się pod tym pojęciem dla nich kryje. Jest to ten fragment moich badań, w którym zawieszam moje przekonania jako badaczki i, jak określa to Martyniuk, „wstrzymuję się od wydawania sądu wyrokującego o prawdziwości danego zjawiska” (Martyniuk, 2019, s. 93), choć ostatecznie uzyskane wyniki konfrontuję z teorią socjologiczną podnoszącą kwestię samoidentyfikacji klasowej przez osoby badane. Przytoczone tu „wzięcie w nawias” jest jednocześnie jednym z pojęć charakterystycznych dla podejścia fenomenograficznego, mam na myśli podmiotowe koncepcje znaczeń, które są „rezultatem jednostkowego doświadczenia osób badanych, nie

mogą stanowić przedmiotu konceptualizacji badacza, uprzednio przez niego dokonanego w stosunku do realizowanych badań” (Martyniuk, 2019, s. 92). Tak zwane „branie w nawias”, innymi słowy redukcja transcendentalna, jest jednocześnie utożsamiane z rolą badacza w podejściu fenomenograficznym (Męczkowska-Christiansen, 2002, s. 26).

Jeśli chodzi o samą analizę danych, to jest ona skoncentrowana na konstruowaniu kategorii opisu. Są one „tworzone wyłącznie na podstawie znaczeń wyrażanych przez uczestników badania i wyłanianych przez badacza z tekstów ich wypowiedzi”, jednocześnie obejmują wspólne „zestawy znaczeń, składające się na odmienne koncepcje analizowanego zjawiska” (Męczkowska-Christiansen, 2002, s. 28). W moim przypadku odnosi się to do subiektywnego poczucia przynależności klasowej, ale też tego, w jaki sposób ta przynależność jest rozumiana, w jaki sposób nauczycielki próbują ją opisać, skonceptualizować. Niektóre starały się używać języka teoretycznego, choć nie w sposób systematyczny (to jest lokując swoje rozumienie w ramach określonej teorii), inne bardziej potocznego, tłumacząc przy tym za pomocą opisu, co dla nich oznacza ulokowanie siebie w klasie średniej, również porównując obecną klasę (frakcję klasy) z klasą pochodzenia i uzasadniając, dlaczego przyjęły, że teraz jest *wyżej*, innymi słowami *lepiej*, ewentualnie *tak samo*. W jednym przypadku ujawnił się także brak rozumienia tego pojęcia, choć biorąc „w nawias” temat moich badań, mogłabym powiedzieć, że dla jednej z rozmówczyń termin klasa społeczna oznacza klasę szkolną. Na taką konkluzję jednak nie mogę sobie pozwolić, jak również wziąć w nawias paradygmatu krytycznego, w ramach którego ulokowałam moje badania, stąd też elementy podejścia fenomenograficznego mają dla mnie znaczenie raczej techniczne, niż filozoficzne. Z kolei z powodu pewnego napięcia wokół poruszanego przeze mnie zagadnienia klasowości – wprost, kilku nauczycielskich odpowiedzi nie rozwinęłam czy też być może nazbyt wcześnie w nie ingerowałam, o czym piszę w dalszej części tego rozdziału.

4.7.4. Elementy analizy tematycznej

W oparciu o pierwszy etap analityczny, poświęcony nauczycielskiej świadomości klasowości, oraz po zapoznaniu się z wywiadami niestandardzowanymi, częściowo ustrukturyzowanymi, przystąpiłam do redukcji zebranego materiału i skupiłam się na wątkach, które umożliwiłyby mi stworzenie pewnego obrazu prywatnych teorii pedagogicznych respondentek, jednak nie w nawiązaniu do ogólnej wizji edukacji i związanych z nią działań metodycznych. Ze zgromadzonego materiału wybrałam te elementy nauczycielskich refleksji, które miały, w moim mniemaniu, znaczenie dla tematu mojej pracy. Zatem to, co odnosiło się

do klasowości, postrzegania szans edukacyjnych uczniów, barier dla ich rozwoju, nierówności społecznych. Tom Wengraf podkreśla, że materiał wywiadu, który będzie odpowiedni dla postawionych przez nas pytań badawczych, znajdziemy w różnych jego miejscach. Nawiązuje w ten sposób do różnicy pomiędzy wywiadem ustrukturyzowanym (*a fully structured interview*), a wywiadem częściowo ustrukturyzowanym (*a semi-structured depth-interview*). Oznacza to, że w przypadku wywiadu niestandardyzowanego, częściowo ustrukturyzowanego duża część odpowiedzi na postawione pytania badawcze będzie miała miejsce wokół pytań do wywiadu przygotowanych dla danego problemu szczegółowego, ale mogą też pojawić się w innych miejscach wywiadu (Wengraf, 2001, s. 226), przy okazji innych pytań czy swobodnej narracji. W przypadku moich badań, problem szczegółowy (*Jaką refleksję pedagogiczną formułują badane nauczycielki?*), który postawiłam, poświęcony był prywatnym teoriom pedagogicznym moich rozmówczyń (które uzupełnione było o ogólne kategorie takie, jak: postrzeganie roli nauczyciela, cel edukacji, możliwości edukacyjne uczniów, postrzeganie swojej pracy oraz stylu życia rodziców uczniów i nierówności społeczne), a odpowiedzi respondentek koncentrowały się głównie wokół stawianych przeze mnie pytań o kolejne aspekty refleksji pedagogicznej, spośród których wybrałam te, które uznałam za korespondujące z przedmiotem głównym badań. Następnie w wyłonionych przeze mnie grupach nauczycielskiej (nie)świadomości klasowości poddałam analizie każdy z wybranych przeze mnie elementów prywatnej teorii pedagogicznej, np. postrzeganie roli nauczyciela czy celu edukacji. Nie tylko opisywałam to, o czym mówiły nauczycielki, ale przede wszystkim analizowałam podobieństwa, różnice, to, co się pojawia i czego brakuje, używając terminologii analizy tematycznej, starałam się wyłaniać pewne wzory w nauczycielskich narracjach. Brak punktów wspólnych nie tracił jednak dla mnie na wartości, stanowił bowiem cenną informację, że podobna świadomość klasowości nie prowadzi do podzielania przekonań na temat edukacji i uczniów.

Wracając do samej analizy tematycznej, Floersch i in. piszą, że „choć większość zgadza się, że analiza tematyczna pozwala wyjaśnić wzory opisu, to mniej zgody jest co do tego, w jaki sposób to osiągnąć” (Floersch i in., 2010, s. 3). Popularność tej metody analizy wywiadu wynikać może natomiast z tego, że „jest niezależna od jakichkolwiek podejść teoretycznych i epistemologicznych perswazji” (Evans, Lewis, 2018, s. 4). Virginia Braun i Victoria Clarke stwierdzają, że analiza tematyczna powinna być „postrzegana jako podstawowa dla analizy jakościowej”. Powinna być też pierwszą, z którą zapoznaje się początkujący badacz, jako że uczy ona podstawowych umiejętności potrzebnych przy innych podejściach analitycznych (Braun, Clarke, 2006, s. 4). Ceryn Evans i Jamie Lewis piszą, że „analiza tematyczna to proces

identyfikacji wzorów i tematów w obrębie danych”. Natomiast rozpoczyna się to już na poziomie zbierania danych, a ma swoją kontynuację poprzez proces transkrypcji, czytania, ponownego czytania, analizowania i interpretowania danych (Evans, Lewis, 2018, s. 5). Natomiast Floersch i in., zauważają, że wzory są wyłaniane poprzez „porównywanie jednostek tekstu i sortowane w kategorii parasola i podtematy, które zdają się reprezentować jakiś aspekt badanego fenomenu” (Floersch i in., 2010, s. 3). Innymi słowy są sortowane w ramach tematu nadrzędnego, a następnie wyłaniane są jego podtematy. Evans i Lewis piszą natomiast, że należy pamiętać o swoich pytaniach badawczych, bowiem to one będą naszym przewodnikiem w pracy z danymi (Evans, Lewis, 2018, s. 5).

Analiza tematyczna może odnosić się do całego zgromadzonego materiału badawczego lub, podobnie, jak w przypadku moich badań, do jakiegoś wycinka zebranych danych. Jest to związane ze sposobem podejścia do materiału badawczego, czy postawiliśmy sobie jakieś określone pytanie, czy też nie (Braun, Clarke, 2006, s. 5–6). W moim przypadku materiałem badawczym jest wywiad niestandardyzowany, częściowo ustrukturyzowany, w ramach którego dokonałam redukcji danych. A analiza materiału odnosi się w pierwszym kroku do poszczególnych grup nauczycielskiej świadomości klasowości, w ich obrębie materiał ten został podzielony na jeszcze mniejsze jednostki, które poddawane były analizie. Obrana przeze mnie strategia analityczna miała charakter „teoretyczny” i skupiała się nie na warstwie semantycznej, a na znaczeniach. „Teoretyczna” tematyczna analiza prowadzona jest przez badacza w oparciu o jego zainteresowania teoretyczne lub analityczne. Różni się zatem od indukcyjnej analizy tematycznej, która opiera się bezpośrednio o dane. Teoretyczne podejście nie jest przy tym jednoznaczne z dedukcyjną analizą (Braun, Clarke, 2006, s. 12–13).

Braun i Clarke, przywołują sześć etapów analizy tematycznej. Przypominają przy tym, że wyróżniane przez nich etapy są tylko przewodnikiem, nie zasadami. Podążając za nimi należy być elastycznym, by dopasować je do pytań badawczych i danych (Patton, 1990, za: Braun, Clarke, 2006, s. 16). Jak również należy mieć na uwadze, że analiza to przede wszystkim proces. Nie przebiega on w sposób linearny, nie polega na przechodzeniu krok po kroku poszczególnych faz (Ely i in., 1997, za: Braun, Clarke, 2006, s. 16). Do wymienionych przez badaczy kolejnych faz należą natomiast: zapoznanie się z danymi; kodowanie wstępne; poszukiwanie tematów; ocena tematów; definiowanie i nazywanie tematów; sporządzenie raportu (Braun, Clarke, 2006, s. 16–23).

4.7.5. Konstruowanie teorii w teorii ugruntowanej

Ostatnim krokiem w metodologii teorii ugruntowanej jest generowanie teorii, to jest nadanie ram teoretycznych prowadzonej przez nas analizie danych. Jest to krok ostatni, a zarazem w metodologii teorii ugruntowanej gromadzenie danych, analiza i generowanie teorii przeplatają się ze sobą, co może oznaczać, że w trakcie redagowania analizy ujawnią się luki, co w konsekwencji będzie prowadzić do powrotu do wcześniejszych kroków, z drugiej strony podczas gromadzenia danych i analizy, badacz od razu może podjąć się teoretyzowania i swoje kategorie podnieść do poziomu pojęć (Charmaz, 2009, s. 181). Przede wszystkim jednak teoria w teorii ugruntowanej jest pojęciem „śliskim”, brakuje jednoznacznej definicji teorii w naukach społecznych. Za Charmaz, możemy przywołać pozytywistyczną definicję teorii oraz jej alternatywną, interpretacyjną, definicję. Teoria pozytywistyczna „szuka przyczyn, faworyzuje deterministyczne wyjaśnienia oraz kładzie nacisk na ogólność i uniwersalność”, podczas gdy teoria interpretacyjna „wymaga twórczego zrozumienia badanego zjawiska. (...) zakłada istnienie emergentnej, złożonej rzeczywistości, nieokreśloności; zakłada też, że fakty i wartości są ze sobą nierozzerwalnie połączone, że prawda ma charakter tymczasowy oraz że życie społeczne ma charakter procesualny” (Charmaz, 2009, s. 159–163). Niniejsze badania odwołują się do konstruktywistycznej teorii ugruntowanej, zatem wpisują się w tradycję interpretacyjną (Charmaz, 2009, s. 168). Celem interpretacyjnej teorii jest:

- „konceptualizacja badanego zjawiska w celu ujęcia go w abstrakcyjnych terminach,
- wyrażenie teoretycznych twierdzeń dotyczących zakresu, głębi, mocy oraz istotności,
- potwierdzenie subiektywnego charakteru procesu teoretyzowania i tym samym roli negocjacji, dialogu i zrozumienia,
- zaproponowanie twórczej interpretacji” (Charmaz, 2009, s. 164).

W teoriach, jak zauważa Charmaz, są przedstawiane argumenty na temat świata i panujących w nim relacji (choć pośród nich znajdują się takie, w których pomija się kontekst i które uzurpują neutralne twierdzenia). Teoria „rzuca też światło na postrzegane zjawiska i pozwala wyciągnąć wnioski z niejasnych przemyśleń i zawiłych problemów. Idee zaczynają pasować. Zjawiska i zachodzące między nimi relacje, które dotychczas znajdowały się jedynie w sferze przeczucia badacza, stają się widoczne. (...) Teoria może [także – przyp. DD] zmienić punkt widzenia badacza oraz jego świadomość” (Charmaz, 2009, s. 166). Charmaz próbuje tym samym zwrócić uwagę na coś, co nazywa interpretacyjnym teoretyzowaniem. Teoretyzowanie, to według badaczki – praktyka. To działanie, w ramach którego to, co wewnątrz i na zewnątrz (badanego) świata, nabiera charakteru abstrakcyjnego. Wiąże się to jednocześnie z metodologią

teorii ugruntowanej, która według badaczki, daje właśnie badaczom wskazówki, które dotyczą „interpretacyjnej teoretycznej praktyki”, nie zaś tego, jak osiągnąć „teoretyczne produkty” (Charmaz, 2009, s. 166).

Charmaz, proponuje też określone kryteria ewaluacji teorii ugruntowanej, zwłaszcza w kontekście badań nad sprawiedliwością społeczną. Są to: wiarygodność, oryginalność, doniosłość i użyteczność. Autorka zauważa, że „silne połączenie oryginalności i wiarygodności zwiększa doniosłość i użyteczność, a także wartość późniejszego wkładu badawczego. Wymienione kryteria pozwalają zarówno na rozliczenie badań empirycznych, jak i na rozwój teorii” (Charmaz, 2014, s. 738–739). Osobną uwagę stanowi kwestia pisania, które powinno prowadzić do kolejnych odkryć i głębszego wglądu w rzeczywistość, a jednocześnie powinno czynić głos badacza słyszalnym, nie zaś pozostawiać go w roli „cichego bezosobowego” autora. Zdaniem Charmaz „mamy bowiem opowieści do przekazania i teorie, które powinny zostać ogłoszone” (Charmaz, 2014, s. 739).

4.8. Przebieg procesu analitycznego zgromadzonego materiału empirycznego

Przeprowadzona przeze mnie analiza, której opracowanie przedstawiam w kolejnych rozdziałach, przebiegała wieloetapowo. Przy jej opracowaniu korzystałam z programu komputerowego do analizy jakościowej Atlas.ti 9, prowadziłam ją także w sposób analogowy, to jest z wykorzystaniem materiału drukowanego, samoprzylepnych karteczek, zakreślaczy, odręcznych notatek.

Pierwszy etap analizy rozpocząłam wraz z tworzeniem notatek w trakcie prowadzenia wywiadów oraz poprzez spisywanie spostrzeżeń i wrażeń po przeprowadzeniu wywiadu. Drugi etap odnosi się do transkrypcji materiału badawczego, którą w moim przypadku wykonała profesjonalna firma zewnętrzna. Kolejny etap to właściwa praca z tekstem i podział pracy na mniejsze etapy analityczne. Zanim przejdę do opisu tego, w jaki sposób kodowałam zgromadzony materiał, chciałam krótko przybliżyć, co do tego celu wykorzystywałam.

Jak już pisałam powyżej, korzystałam zarówno z oprogramowania Atlas.ti 9, jak i materiałów drukowanych. Do analizowania większych całości tekstu, grupowania materiału, pracy koncepcyjnej skuteczniejsza była dla mnie praca analogowa, pomimo tego, że Atlas.ti oferuje różne wizualne udogodnienia. Oprogramowanie to było mi natomiast pomocne przy wstępnym kodowaniu materiału oraz przy kodowaniu wybranego fragmentu wywiadu. Atlas.ti 9 umożliwił mi koncentrację na słownictwie i zdarzeniach, których nie dostrzegałam podczas pierwszego czytania tekstu i orientowania się w zgromadzonym materiale. Program ten

oferował mi przejrzystość w wyłaniających się kodach, zaoszczędził też pracy poprzez automatyczne tworzenie książki kodów, którą mogłam wyeksportować do pliku i podjąć w oparciu o nią pracę analogową. Natomiast sama praca nad zebraniem materiałem przypominała swego rodzaju układanie puzzli czy tworzenie patchworku, do momentu aż powstał z tego swego rodzaju obraz. W pracy analogowej wykorzystywałam pracę z wielkimi formatami, jak blok czy ściana mieszkania, notatki w zeszytach, notatki i kolorowe łączenia na materiale drukowanym. Ten rodzaj pracy dawał mi specyficzne poczucie bliskości z danymi i poczucie sprawczości. Piszę o tym, by uzasadnić wybór łączenia programu wspomagającego jakościową analizę danych z metodami, wydawałoby się, prostszymi, analogowymi.

W tym miejscu przejdę do omówienia głównego procesu analitycznego, teoretycznego i metodycznego sposobu pracy z tekstem. Rozpoczęłam go od czytania poszczególnych wywiadów, począwszy od wywiadów narracyjnych poświęconych świadomości klasowości. W trakcie ich czytania sporządzałam notatki z moimi spostrzeżeniami. Po przeczytaniu trzech wywiadów pewne rzeczy zaczęły się stopniowo wyłaniać i klarować, dlatego pierwsze powtarzające się wątki zaczęłam systematyzować w tabeli. Wraz z czytaniem kolejnych wywiadów nasuwały mi się pewne pomysły, w jaki sposób mogę podejść do tematu świadomości klasowości na podstawie zebranego przeze mnie materiału. Zaczęłam dostrzegać sposób przedstawiania wątków klasowych w narracjach, tj. poprzez język teoretyczny i język potoczny; dostrzegać pewne dychotomie i percepcję środowiska miejskiego i wiejskiego, a także to, że pewnych sformułowań czy przytaczanych opisów nie można analizować bez zakorzenienia biograficznego. Wyodrębniłam także, wobec jakich aspektów się ona przejawia, chociaż pierwsze próby pracy z tekstem, skłaniały raczej do konkluzji, że świadomość klasowości w narracjach nauczycielek praktycznie nie występuje. Nie jest to niezgodne z moją ostateczną konkluzją, niemniej, jako że są to badania jakościowe, a nie ilościowe, chciałam pokazać to, w jaki sposób i wobec czego różnicowanie społeczne się odbywa.

Zdecydowałam się na kodowanie zdarzenie po zdarzeniu, zwracałam jednak szczególną uwagę na wątki w wypowiedziach nauczycielek, które mogłabym w jakiś sposób powiązać z kategorią klas społecznych. Często przy tym stosowałam równoległe kodowanie in vivo. Pewne odniesienia biograficzne dawały się dość łatwo zidentyfikować (związane z sytuacją finansową rodziny), inne wyodrębniałam poprzez porównywanie ze sobą wywiadów (stosunek do edukacji). Zwracałam także uwagę, czy jeśli narracja biograficzna jest uboga w klasową refleksję respondentki, czy odnosi się to także do drugiej części wywiadu, tj. wywiadu niestandardyzowanego, częściowo ustrukturyzowanego (który poruszał m.in. sytuację uczniów nauczycielek), czy obie wypowiedzi, pod tym względem, się między sobą nie różnią.

Po zapoznaniu się z częścią wywiadów, zaczęłam koncentrować się również na tym, czy wątki związane z klasą społeczną, pojawiły się po moim pytaniu o klasę społeczną nauczycielek czy też narracja ta pojawiała już się wcześniej, była wprowadzana przez nauczycielkę (uwzględniam w tym miejscu także drogę pośrednią, związaną z pytaniami uzupełniającymi do części narracyjnej). Początkowo bowiem kierowałam swoją uwagę w stronę tego, czy refleksja klasowa w ogóle ma miejsce, w trakcie procesu analitycznego, uzmysłowiłam sobie także, że istotne jest, kiedy ewentualna refleksja się pojawia. Sposób wyłaniania kodów i pierwszych wniosków może wydawać się chaotyczny, co pewnie nie będzie odbiegać od prawdy. Moim jednak zdaniem bardziej wskazuje to na skomplikowanie tego procesu, jak również jest to przykład pracy z materiałem, który, wydawać by się mogło, pozbawiony jest danych, przynajmniej tych, na których mi zależało. Brak czy ubogość pewnych informacji również może stanowić dane, a w moim przypadku pierwsze pesymistyczne rozważania odnośnie do zgromadzonego materiału, okazały się nie być trafnymi. Na jego podstawie byłam w stanie przeprowadzić analizę nauczycielskiej (nie)świadomości klasowości, jak również wyłonić pewne wspólne grupy tej kategorii badawczej.

Szukając odpowiedzi na pytanie, czy wątki klasowe pojawiały się w narracjach nauczycielek samoistnie, czy zostały wywołane przeze mnie pytaniem o przynależność klasową nauczycielek, równolegle analizowałam odpowiedzi na postawione przeze mnie pytanie o przynależność klasową właśnie. Zapoznając się z transkrypcjami tylko tego wycinka wywiadu, dostrzegłam pewne nieścisłości w zadawaniu przeze mnie tego pytania. Mianowicie nie zawsze czekałam z odpowiedzią na pytanie o przynależność klasową nauczycielki, tylko dodawałam drugą jego część (o to, czy obecna klasa jest tą samą, niższą czy wyższą w stosunku do tej z dzieciństwa), która mogła stanowić podpowiedź (m.in. to spostrzeżenie zwróciło moją uwagę na konieczność sprawdzenia kolejności pojawienia się wątków klasowych w analizowanych narracjach, szczególnie jeśli w wypowiedziach osoby badanej pojawił się język teoretyczny w odniesieniu do różnicowania społecznego, co wyjaśniam w kolejnym rozdziale). Na taki stan rzeczy wpływ miały różne czynniki, częściowo kontekst postawionego pytania, wyczuwalna cisza po pierwszym członie pytania; częściowo mogło być to spowodowane zmęczeniem, gdyż niektóre wywiady miały miejsce o późnych porach, kiedy nauczycielki – matki mogły mieć chwilę dla siebie, co jednocześnie dla mnie stanowiło większy wysiłek, niż prowadzenie wywiadu w ciągu dnia (zmęczenie wywoływało też prowadzenie więcej niż jednego wywiadu w ciągu dnia – to przede wszystkim ja dostosowywałam się do możliwości rozmówczyń, nie na odwrót). Być może też nie bez znaczenia dla pospiesznego dodawania drugiej części wspomnianego pytania miało moje własne subiektywne poczucie, że temat związany z klasą

społeczną, jest w pewnym stopniu tematem tabu lub co najmniej wprawiającym w zakłopotanie. W każdym razie, analizując udzielone odpowiedzi na pytanie o przynależność klasową, dostrzegalam podział na dwie grupy odpowiedzi: identyfikujące swoją przynależność klasową wprost (poprzez określenie: klasa średnia, niższa klasa średnia, średnia ekonomicznie, etc.) oraz wskazujące raczej na brak zmiany pozycji społecznej lub awans w stosunku do klasy pochodzenia poprzez nawiązanie właśnie do drugiego członu pytania o klasę pochodzenia. Chciałam przy tym zwrócić uwagę, że odpowiedzi na temat awansu lub braku zmiany pozycji społecznej udzielały także te osoby, które określały swoją klasę społeczną poprzez pewne określenie teoretyczne. W tym miejscu jednak chodzi mi raczej o to, by podkreślić, że część nauczycielek nie dokonała swojego klasowego samookreślenia.

W kolejnym rozdziale, w którym prezentuję opracowanie dokonanej przeze mnie analizy, przedstawienie wyników rozpoczynam właśnie od tej kwestii. Można powiedzieć, że ten etap pracy analitycznej koncentrował się na ustaleniu, czy nauczycielki reagują na termin „klasa społeczna”, a jeśli tak, to, co ona dla nich oznacza. Samoidentyfikację klasową przedstawiam w oparciu o literaturę przedmiotu, warto wspomnieć, że jest to literatura socjologiczna podejmująca kwestię analiz klasowych czy analiz struktury społecznej. Uzyskane dane mają charakter porównania moich ustaleń z ustaleniami socjologów na temat różnicowania społecznego czy (samo)identyfikacji klasowej.

Jak już wspominałam, równoległe do analizy samoidentyfikacji klasowej nauczycielek na podstawie zadanego przeze mnie pytania, kodowałam całość wywiadu narracyjnego i częściowo ustrukturyzowanego. Przyjęłam bowiem, że tylko pogłębiona analiza, może umożliwić mi uzyskanie odpowiedzi o świadomość klasowości badanych przeze mnie nauczycielek, a przede wszystkim o jej jakość. Etap ten nie był łatwy do przeprowadzenia. Wymagał dużej koncentracji, wczytywania się w biografie rozmówczyń, stałego porównywania zebranego materiału, znaczeń, kontekstu, używanych określeń, a przede wszystkim odnoszenia się do zebranych danych, nie zaś do mojej interpretacji pochodzenia klasowego badanych nauczycielek. Ostatnia kwestia, zwłaszcza na początku procesu analitycznego, który związany był ze sporządzaniem notatek w trakcie prowadzenia wywiadów i spisywania moich wrażeń po ich przeprowadzeniu, bywała problematyczna. Było to spowodowane właśnie pewnym mieszaniem (się) obu kwestii i złudnym poczuciem natrafienia na trop. Dlatego nieodzowna była tu praca z transkrypcjami.

W narracjach nauczycielek bardzo rzadko pojawiał się język teoretyczny, moim zadaniem było odnalezienie zatem tych określeń, wydarzeń i opowieści, które odnosiły się do różnicowania społecznego. Czytając wywiady nauczycielek ponownie, na kartkach formatu

A3, wypisywałam zdarzenia, które w jakiś sposób odnosiły się do zagadnienia klasowości. Jednocześnie – niczym detektyw – tworzyłam na ścianie portrety nauczycielek, które umożliwiały mi pierwsze próby porównywania danych. W ten sposób byłam w stanie odpowiedzieć na pytanie o to, kto pierwszy wywołał wątek klasowości, a także jak często wątek ten pojawiał się w poszczególnych narracjach, co z jednej strony zobrazowało, że w przypadku narracji jednej z nauczycielek różnicowanie społeczne wyłania się dość wyraźnie, od niemal pierwszych słów wywiadu, z kontekstu biograficznego pamiętałam jednak, że nauczycielka ta ukończyła studia socjologiczne, z drugiej strony, w przypadku jednej z nauczycielek wątek klasowości nie pojawia się wcale. Wyłonione w tym etapie dane przedstawiam w postaci dwóch reprezentacji. Po pierwsze, jako przedstawienie zbioru określeń, którymi nauczycielki posługiwały się, dokonując różnicowania społecznego (określiłam to jako język *wprost* (teoretyczny) i język *nie-wprost* (potoczny)). Po drugie, przedstawiam obszary nauczycielskiej świadomości klasowości, które następnie omawiam i nasycam danymi. W swojej analizie nie poprzestałam jednak na kwestiach związanych bezpośrednio z kategoriami, swego rodzaju, socjologicznymi. Zgromadzone dane umożliwiły mi wyłonienie, nazwanego przeze mnie, różnicowania pośredniego, które odnosiło się do stosunku nauczycielek wobec ich własnej szkolnej edukacji, określania siebie jako uczennicy (zwykle: dobrej, nie problemowej, z czerwonym paskiem), placówek, do których uczęszczały (renomowane, wybrane versus „rejonówki”, etc.). Na koniec natomiast postanowiłam przedstawić krótko to, co dominowało w narracjach nauczycielek. Ze zgromadzonego przeze mnie materiału, udałooby się zaprezentować interesujące, moim zdaniem, wyniki na przykład na temat drogi dochodzenia do zawodu nauczyciela czy trudności rodzinnych, których nauczycielki doświadczały w młodości, niemniej uwzględnienie wszystkich wątków i danych wykraczało poza ramy obranego przeze mnie zagadnienia badawczego. Uznałam jednak za istotne, aby przedstawić to, co dla moich rozmówczyń było znaczące, co znajdowało odzwierciedlenie w ich narracjach. Obrana przeze mnie droga analityczna, a wcześniej samo wybranie przedmiotu badań, nie należało do łatwych. Mogłam oczywiście poprzestać przy okazji prezentowanych przeze mnie wyników, na stwierdzeniu, że świadomości nauczycielskiej klasowości nie odnalazłam lub, że była tak znikoma, że nie było czego poddawać analizie, następnie przejść do analizy materiału zgromadzonego podczas drugiego wykorzystanego przeze mnie wywiadu. Uznałam jednak, że takie przedstawienie danych byłoby nieuczciwe, stąd też moja praca polegała w dużej mierze na drążeniu, dłubaniu czy przesypaniu przez sitko piasku, by zostawić na nim znalezione skarby. Zajmując się kategorią świadomości klasowości, w procesie analitycznym musiałam odkryć, czym to jest (w odniesieniu do wypowiedzi narratorek) i w jaki sposób to przedstawić,

stworzyć właśnie swego rodzaju patchwork. Pomimo specyficznej metaforyki, jest to w kontekście moich badań i wyników końcowych dość przewrotne. Przejawy świadomości klasowości nie muszą bowiem oznaczać działania na rzecz zmiany sytuacji społecznej czy choćby edukacyjnej uczniów...

Wracając do samego procesu analitycznego, udało mi się (choć ponownie, było to bardzo trudne zadanie) wyłonić cztery kategorie nauczycielskiej (nie)świadomości klasowości. Okazało się, że jest możliwe (w przypadku jednej osoby było to bardziej problematyczne, do swojej grupy została przyporządkowana jako pewien rodzaj wyjątku) wyróżnić pewne cechy wspólne dla nauczycielskich narracji. Są to zatem: nauczycielki dokonujące wartościowania zróżnicowania społecznego, obserwujące zróżnicowanie społeczne w swoich placówkach, niedostrzegające zróżnicowania oraz nieświadome klasowości. Po wyłonieniu kategorii nauczycielskiej (nie)świadomości klasowości, przeszłam do drugiego etapu analitycznego, w ramach którego analizowałam dane uzyskane poprzez wywiady niestandardyzowane, częściowo ustrukturyzowane. Tym samym przeszłam do części poświęconej prywatnym teoriom pedagogicznym moich rozmówczyń. Etap ten był dość żmudny, natomiast wydaje mi się, że łatwiejszy od poprzedniego, a na pewno przebiegał w sposób bardziej uporządkowany.

W przypadku przedstawienia wyników części poświęconej prywatnym teoriom pedagogicznym nauczycielek, trudność sprawiło mi przyjęcie odpowiedniej strategii. Sama metoda analizowania danych przebiegała w oparciu o elementy analizy tematycznej, która opierała się o pytania/kategorie w nich zawarte, które zadawałam moim rozmówczyńom, choć Braun i Clarke są przeciwne takiemu użyciu analizy tematycznej (Braun, Clarke, 2006, s. 15). Musiałam jednak zdecydować, w jaki sposób dane te będę omawiać, czy według zagadnienia, czy jednak punktem wyjścia czyniąc nauczycielskie grupy świadomościowe. Uznałam, że druga strategia może przynieść większe korzyści i być znacznie czytelniejsza w odbiorze. Czytając przeprowadzone przeze mnie wywiady, uznałam również, że nie wszystkie pytania i odpowiedzi na nie uwzględnię w mojej dysertacji. Choć zagadnienie wczesnej edukacji i tego, co się z nią wiąże, jest moją pasją, przyjąłam, że zebrany materiał muszę poddać redukcji i skierować się w stronę tych zagadnień, które najbardziej odpowiadają tematyce mojej pracy i mogą wnieść coś istotnego do zwrócenia uwagi na klasowość, jej nauczycielską świadomość, sytuację edukacyjną uczniów i problem nierówności społecznych. Odrzuciłam zatem kwestie związane z partycypacją dzieci czy stosowanych przez nauczycielki systemów motywacyjnych. Ostatecznie zaprezentowałam dane związane z prywatnymi teoriami pedagogicznymi według dużego stopnia ogólności, tj. począwszy od tego, co związane z celami edukacji i podstawą

programową, po przejściu do szans edukacyjnych uczniów i tego, co na nie wpływa, a skończywszy na postrzeganiu przez nauczycielki zagadnienia nierówności społecznych.

Sama praca z poszczególnymi kategoriami nadrzędnymi przybierała różne formy, w zależności od zebranego materiału, również nadawanych (przeze mnie) sensów. Niektóre bowiem zagadnienia, choć wymagały odkrycia ich ukrytego znaczenia, opierały się niejako na wypowiedziach nauczycielek (zwykle dotyczyło to zagadnień o charakterze bardziej definicyjnym, np. celu edukacji, modelu absolwenta, postrzegania nauczyciela), inne z kolei przybierały postać wymieniania tego, co nauczycielkom wydaje się, że ma wpływ, np. na szanse lub niepowodzenia edukacyjne uczniów. W tym przypadku również istotne były odpowiedzi, nauczycielska refleksja. Jednak materiał ten, z racji swojej powtarzalności, można było pogrupować również według częstotliwości udzielanych odpowiedzi. Taki zabieg pozwolił odkryć, że za sukces dziecka odpowiedzialni są głównie nauczyciele i rodzice, a za niepowodzenie rodzice i inne warunki. Choć w badaniach jakościowych liczy się znaczenie, a nie wyrażanie danych przy pomocy liczb, to jednak wskazanie na tę częstotliwość w odpowiedziach nauczycielek było dla mnie czymś zaskakującym. Poza tym, w przypadku zagadnienia postrzegania nauczyciela, swojej roli, możliwe było wyodrębnienie metafor stosowanych przez nauczycielki, np. metafory przewodnika. Bycie przewodnikiem oznaczało różne rzeczy, było używanym wprost określeniem lub miało charakter opisowy, niemniej możliwe było wyodrębnienie takiej kategorii opisu. W ramach kolejnych pytań, odpowiedzi można było zazwyczaj grupować według podobieństw w definicjach (np. cel edukacji zewnętrzny versus cel edukacji wewnętrzny w jednej z nauczycielskich grup), posiadania pewnych zapatrywań lub nie (np. odnośnie do modelu absolwenta, możliwości opanowania podstawy programowej, pracy szczególnie łatwej/trudnej). Zagadnienie nierówności analizowałam porządkując dane w tabeli, wyłaniając to, co odpowiadało nierównościom społecznym i to, co nierównościom ze względu na cechy indywidualne. Jednocześnie dostrzegając też, że odpowiedź na moje pytanie czasem nie znajduje się w rozpatrywanym przeze mnie miejscu, ale należy ją wydobyć z innej części wywiadu, przy okazji wyrównywania szans społecznych czy cofnąć się do wypowiedzi z innych miejsc wywiadu, co dotyczyło zwłaszcza jednej respondentki. Tak uporządkowany, pogrupowany materiał, poddawałam dalszej analizie, poszukując sensów i znaczeń w zebranych danych.

Opracowany materiał nie pozwolił mi jednoznacznie na powiązanie nauczycielskiej świadomości klasowości z prezentowanymi przez narratorki prywatnymi teoriami pedagogicznymi. Możliwe było natomiast wyłonienie grup prywatnych teorii pedagogicznych, które formułowały nauczycielki, począwszy od podziału na: emancypacyjne i adaptacyjne

teorie, po wyłonienie w ich ramach podgrup, świadczących przede wszystkim o podtrzymywaniu zastanego porządku społecznego. Wyłonione przeze mnie grupy prywatnych teorii pedagogicznych udało się także powiązać z, omawianymi przeze mnie w rozdziale trzecim, teoriami, zapatrywaniami, możliwościami związanymi ze zmianą pozycji w strukturze społecznej uczniów lub brakiem takich możliwości.

W kolejnych trzech rozdziałach przedstawiam wyniki mojej pracy analitycznej.

Rozdział 5.

Identyfikacje nauczycielskiej świadomości klasowości

5. 1. Samoidentyfikacja klasowa nauczycielek

Najłatwiejsza do identyfikacji była odpowiedź o przynależność klasową badanych nauczycielek. Można powiedzieć, że w tym przypadku świadomość klasowości pojawiała się wprost, w tym sensie, że po pierwsze, zadawałam pytanie wprost o przynależność klasową nauczycielki, po drugie, stwarzało ono przestrzeń dla użycia konkretnych kategorii klasowych, choć oczywiście nie musiało prowadzić do takiego efektu. Jak pisze Domański, „wiadomo, że ludzie opisują ją [strukturę społeczną – przyp. DD] przy pomocy innych nazw niż socjologowie” (Domański, 2015, s. 220). Ważne w tym przypadku jednak było, czy nauczycielki reagują w ogóle na hasło „klasa społeczna”.

Na czternaście, biorących udział w badaniu nauczycielek, jedenaście z nich próbowało udzielić odpowiedzi na postawione przeze mnie pytanie, tłumacząc jednocześnie swoją odpowiedź, a tym samym pogłębiając swoje rozumienie kategorii klasy społecznej. Jedna z nauczycielek, udzieliła tylko krótkiej odpowiedzi, że obecna klasa społeczna jest wyższa od klasy pochodzenia. Jednej nauczycielce nie postawiłam tego pytania, przy czym nie miałam możliwości uzupełnienia tego wywiadu. Jedna nauczycielka na pytanie o klasę społeczną, opowiedziała o swojej klasie szkolnej, której była wychowawczynią w momencie przeprowadzania wywiadu. Mając jednak co do tej odpowiedzi wątpliwości przy analizie i biorąc pod uwagę, że nauczycielka mogła takiej odpowiedzi udzielić omyłkowo, niedosłyszając mojego pytania, zdecydowałam się zadać jej to pytanie ponownie. Za drugim razem również zaczęła opowiadać o swojej klasie szkolnej, w dalszym ciągu nie reflektując się, że chodzi o „klasę społeczną”. Nauczycielce tej dużą trudność sprawiało odpowiedzenie na to pytanie, na podzielenie się swoją koncepcją klasy, określenie swojego miejsca w strukturze społecznej. Odpowiedź ta w znaczący sposób różni się od wypowiedzi pozostałych jedenastu nauczycielek. Trudno ją uwzględnić we wniosku, który nasuwa się po analizie pierwszych jedenastu wywiadów, o których wspominałam. Ta część analizy porusza kwestię samoidentyfikacji klasowej, czy innymi słowy „subiektywnie definiowanej przynależności do klasy społecznej” (Domański, 2015, s. 219) przez nauczycielki biorące udział w badaniu, które ma miejsce także poprzez subiektywne poczucie zmiany swojej pozycji w strukturze społecznej lub pozostawania na tym samym jej poziomie.

W zebranych materiale udało się wyodrębnić sześć odpowiedzi nauczycielek, które określają wprost swoją przynależność klasową⁴³. Używają przy tym takich terminów, jak: „klasa średnia” [N_3; N_9], „inteligencja” [N_1; N_3], „średnia ekonomicznie” [N_2], „tak pośrodku” [N_11; N_14], „na granicy średniej” [N_10] czy „dolna granica średniej” [N_10]. Kolejne 5 nauczycielek udzieliło odpowiedzi poprzez porównanie z klasą pochodzenia, wskazując tym samym na zmianę swojej pozycji społecznej poprzez awans, głównie materialny, ale też edukacyjny (pierwsza osoba w rodzinie, która uzyskała wykształcenie wyższe). Jednej odpowiedzi nie udało mi się zaklasyfikować jednoznacznie ani do pierwszej ani do drugiej grupy, bowiem nauczycielka rozpoczęła swoją odpowiedź o przynależność klasową w odniesieniu do zawodu nauczyciela, pomijając kwestie swojego osobistego doświadczenia. Zapytana natomiast o porównanie obecnej klasy z klasą pochodzenia, uznała, że jest porównywalna.

Istotne w tym miejscu są także odpowiedzi pierwszych sześciu nauczycielek, które również dokonują oceny swojej obecnej sytuacji z tą z dzieciństwa. W tym przypadku tylko jedna nauczycielka uznała, że obecna klasa jest wyższa od klasy pochodzenia. Cztery nauczycielki określiły, że jest to ta sama klasa społeczna, poprawie jednak uległy ich warunki finansowe. Nauczycielki zdają się jednak dostrzegać pewną zależność. W sytuacji, gdyby pracowały „*tylko w państwowej szkole*” [N_9] lub gdyby nie „*zasuwały*” [N_10] podejmując się drugiej pracy czy też nie było w ich obecnej rodzinie dwóch osób dorosłych utrzymujących dziecko [N_1], klasa ta, co prawda nadal byłaby średnią w mniemaniu nauczycielek, ale „*zdecydowanie niższą*”. W jednym przypadku natomiast nauczycielka mocno sproblematyzowała swoją obecną przynależność klasową. Pod względem materialnym, czuje, że doświadcza „degradacji materialnej” przez zarobki nauczycieli i fakt, że korzysta z pomocy rodziny (w postaci mieszkania od rodziców). Jeśli zaś chodzi o kapitał kulturowy i społeczny, określiła, że bliskie są jej wartości inteligencji, ale nie ma poczucia, że do niej przynależy, raczej do niej aspiruje [N_3].

W dalszej części tekstu przedstawiam sposoby opisu swojej pozycji społecznej przez badane nauczycielki. Rozpoczynam od tych, w których nauczycielki dokonują samoidentyfikacji klasowej. W drugiej kolejności przedstawiam te odpowiedzi, które dotyczą porównania obecnej klasy z klasą pochodzenia. Nie uwzględniałam w tych przykładach drugiego członu wypowiedzi nauczycielek, które określiły wprost swoją przynależność

⁴³ Dla porządku chciałabym przypomnieć, że w tej części poddaję analizie odpowiedzi tylko dwunastu nauczycielek. Jednej nie zadałam pytania o przynależność klasową, druga mówiła o klasie szkolnej.

klasową⁴⁴. W przypadku jednej nauczycielki odpowiedź podzieliłam i znajduje się ona w obu miejscach.

Poniżej przedstawiam odpowiedzi na zadane przeze mnie pytanie o przynależność klasową moich respondentek. W trakcie wywiadu, ze względu na jego raczej swobodny przebieg, niż sztywne odczytywanie pytań z kartki, zadawane przeze mnie pytania ulegały drobnym modyfikacjom. Ponieważ są to niewielkie zmiany, pytanie główne przytoczę tu tylko raz: *Jak określiłaby Pani swoją obecną klasę społeczną?*

Odpowiedzi, których udzieliły moje rozmówczynie, prezentują się następująco:

„Znaczy ja, no czuje się jakby, ja żyję cały czas na tym, co mi dano, czyli bardziej to pochodzenie jest to, co mnie określa, więc zaliczam się powiedzmy do tej, nie wiem, jakby to u nas można było. Oboje rodzice zarabiali można powiedzieć prywatnie, mama była w pewnym momencie już nawet szefem przychodni, więc średnia klasa, no inteligencja w takim starym rozumieniu jeszcze prawda, powiedzmy. Bo to u nas też pokoleniowe, od mamy strony wszyscy byli albo lekarzami, albo sędziami, tak więc kobiety nawet” [N_3].

„Chyba tak pośrodku, bo to ciężko tak określić, wydaje mi się, że to pośrodku, to na pewno nie będzie ta najwyższa, ale tak pośrodku” [N_14].

„Chyba jako taką średnią, średnią ekonomicznie na pewno. Natomiast, no teoretycznie mam to wyższe wykształcenie i gdzieś tam też czuję się wyedukowana na pewno” [N_2].

„Tak na granicy średniej, tak myślę, że, no nie zaliczyłabym do tej najniższej gdzieś tam, że u mnie brakowało, ale ja nigdy nie byłam na żadnej kolonii, na żadnych wczasach, wakacjach, tyle że do kuzynów. Wiem, że moja mama chciałaby, ale nie stać nas na to było. Więc myślę, że ta dolna granica średniej.

Czy myślisz, że ta klasa, do której teraz należysz, jest to ta sama klasa?

Jakbym pracowała tylko w szkole, to bym stwierdziła, że to jest ta sama, ale pracuję w tym [nazwa firmy, w której pracuje nauczycielka – przyp. DD] moim, no to jednak trochę lepiej jest. Dalej średnia, bo nie uważam, że my się gdzieś wybijemy, no ale jednak przez to, że zasuwam, żeby jakoś to było, no to naprawdę w tą stronę. (...) Zresztą też uważam, że jako nauczyciel nie zarabiam najmniej w tej mojej szkole, bo tak około 4 tysięcy średnio mam z

⁴⁴ Nie uwzględniam tych wypowiedzi z powodu przyjętej strategii interpretacji analizowanego w tym miejscu materiału. Prezentuję tu sposoby samoidentyfikacji klasowej nauczycielek. Sześć z nich dokonało takiej identyfikacji używając języka wprost. Sześć kolejnych osób było w stanie tego dokonać wyłącznie poprzez próbę porównania swojej sytuacji z okresu dzieciństwa i adolescencji z sytuacją obecną, najczęściej ekonomiczną. I właśnie na tym rozróżnieniu się skupiam. Obrazuje ono jednocześnie odmienne reakcje na termin „klasa społeczna”.

nadgodzinami i ze wszystkim. Nie uważam, że to jest jakaś super pensja, ale wiem, że nauczyciele niektórzy zarabiają dużo mniej” [N_10].

„Tak, dlatego że pracowałam w szkole [nazwa placówki – przyp. DD], która jest szkołą prywatną i zapewniała więcej w stosunku do nauczycieli w szkole publicznej. Ja teraz mam taki punkt opieki dziennej dla dzieci do lat 3 i prowadzę go na zasadach własnej działalności. Jestem zatrudniona przez Urząd Miasta, miasto się jakby opiekuje moim punktem, ale ja mam jakby tą własną działalność i mam poczucie, że zarabiam adekwatnie do wykonywanej pracy. I jestem też przedstawicielem handlowym. Tak że jakby to do kupy sprawia, że mam poczucie, że tak, że jestem w tym samym miejscu mniej więcej. Ale jakbym pracowała tylko na przykład w państwowej szkole, to myślę, że też bym była w tej samej klasie średniej, aczkolwiek gdzieś, myślę, że zdecydowanie niżej w stosunku do tego, jak właśnie się żyło rodzicom i ile oni zarabiali” [N_9].

„No to myślę, że ewidentnie mojej rodzinie się teraz lepiej powodzi, niż w rodzinie, w której się wychowywałam i możemy sobie pozwolić praktycznie na wszystko, na co chcemy. A w domu my jako dzieci, nigdy nie słyszeliśmy, że na coś nie ma pieniędzy, ale swego czasu wiem, że tak było, że czasami było ciężko i ważniejsze było, żeby kupić lekarstwa, niż coś innego. Więc na coś zawsze tam brakowało i na wakacje też się zbierało cały rok, to nie było tak, że można wyskoczyć z pieniędzy tuż przed wakacjami. Więc myślę, że zdecydowanie jest to teraz pośrodku” [N_11].

„To znaczy jeśli chodzi o klasę społeczną, no to na pewno ranga zawodu nauczyciela w tej chwili nie istnieje, w ogóle. Nauczyciel jest, tak odczuwam, takim koniecznym złem w życiu dziecka i rodziców, wielu rodziców. (...) Generalnie ranga zawodu żadna, jeśli chodzi o pozycję ekonomiczną, o zarobki, no to nie są one adekwatne do wysiłku, jaki w tej chwili nauczyciel musi włożyć w swoją pracę (...)” [Pierwsza część wypowiedzi N_5].

„Wywodzę się tak naprawdę z inteligencji, bo całe moja rodzina, to są ludzie wykształceni, to są ludzie z pochodzenia szlacheckiego, bo taka jest prawda, zubożali po wojnie, z zabranym herbem rodowym, ale jest to cała rodzina, moim zdaniem, taka. Z tym że biedna, bo rodzina, która przyjechała z Kresów Wschodnich tutaj na zachód do [nazwa miejscowości – przyp. DD], więc tak naprawdę bez żadnego majątku i każde pokolenie kolejne, powiedzmy, że ma trochę łatwiej, ale jednak jest ciężko, bo po prostu, mówiąc brzydko, startujemy od zera. Więc jeżeli pod tym kątem myślę, to tu się nic za bardzo nie zmieniło, no bo ja również mam wyższe wykształcenie, tak samo mój mąż, więc mój syn się w podobnej rodzinie wychowuje. Wydaje mi się jednak, że choćby ze względu na to, że ja teraz tworzę dom z mężem to jednak status materialny mamy troszkę lepszy” [N_1].

W pozostałych wypowiedziach nauczycielki określają czy na przestrzeni ich dotychczasowego życia nastąpiła zmiana ich pozycji społecznej. Odpowiadają tym samym na pytanie: *Czy jest to ta sama klasa, czy niższa lub wyższa niż klasa, z której Pani pochodzi?*

Odpowiedzi te brzmią w sposób następujący:

„Zdecydowanie wyższa, na więcej zdecydowanie możemy sobie pozwolić. Nie mam tak jak kiedyś, że idę do sklepu i nie mogę sobie czegoś kupić, bo mnie na to nie stać” [N_6].

„No myślę, że może być wyższa, myślę, że na pewno, jeżeli chodzi o wykształcenie, no to na pewno jest wyższa, bo u mnie, jestem chyba pierwszą osobą w rodzinie, która bądź co bądź, ale zdobyła to wyższe wykształcenie i to nawet z fakultetami. I myślę sobie, no wiesz co, przez, też jeżeli tak finansowo popatrzę, to wydaje mi się, że też jest, no wyższe” [N_7].

„Wyższa” [N_8].

„Myślę, że wyższa, bo kiedyś zawód nauczyciela to był naprawdę ktoś. Dziś niestety jesteśmy nikim dla wielu osób, zwłaszcza rządzących w naszym kraju. (...) Tak że na pewno jako nauczyciel spowodowałam też, że w moim domu też było, tym moim już domu, w mojej rodzinie ten status społeczny się podwyższył” [N_12].

„Myślę, że jest porównywalna, nie ma tutaj jakichś tam znaczących ani na plus, ani na minus różnic. Ja bym to określiła, że to jest taka sama, jak ta z dzieciństwa” [Druga część wypowiedzi N_5].

W Tabeli 2. przedstawiam podsumowanie dotychczasowych ustaleń.

Tabela 2. Samoidentyfikacja klasowa nauczycielek

Nauczycielka (oznaczona symbolem N)	Poprzez nazwę klasy społecznej, do której nauczycielka przynależy	Poprzez opis subiektywnego poczucia zmiany pozycji społecznej lub pozostawania w tym samym miejscu struktury społecznej
N_1	<i>Inteligencja</i>	✓
N_2	<i>Średnia ekonomicznie</i>	✓
N_3	<i>Inteligencja w starym rozumieniu, klasa średnia</i>	✓
N_4	Nie postawiono pytania	Nie postawiono pytania
N_5	<i>Ranga zawodu nauczyciela żadna</i>	✓ - porównywalna
N_6	Brak odpowiedzi	✓ - awans ekonomiczny

N_7	Brak odpowiedzi	✓ - awans ekonomiczny i związany ze zdobytym wykształceniem wyższym
N_8	Brak odpowiedzi	✓ - wyższa
N_9	<i>Klasa średnia</i>	✓
N_10	<i>Dolna granica średniej; na granicy średniej</i>	✓
N_11	<i>Tak pośrodku</i>	✓
N_12	Brak odpowiedzi	✓ -awans społeczny (poprzez zawód nauczyciela)
N_13	Nauczycielka mówiła o klasie szkolnej.	
N_14	<i>Tak pośrodku</i>	✓

Zdaniem Domańskiego, „subiektywnie definiowana przynależność klasowa jest jednym z czynników sytuujących ludzi w hierarchii społecznej. Jest czynnikiem budowania tożsamości w wymiarze gradacji świadomościowej, co powinno się w jakimś stopniu przekładać na orientacje życiowe” (Domański, 2015, s. 236–237). Przytoczone wyżej wypowiedzi nauczycielek zawierają w sobie cechy świadomości klasowości, występowania podziałów społecznych, ich stopniowości i różnic w obrębie tej samej klasy społecznej. Michael Hout przytacza badania samoidentyfikacji klasowej w społeczeństwie amerykańskim. Badania te pokazują, że Amerykanie rozpoznają terminologię związaną z klasowością, a także są wystarczająco dobrze zapoznani z tą terminologią, by określić swoją przynależność klasową, podobnie, jak uczyniliby to badacze. To prowadzi Hout’a do konkluzji, że klasy mają znaczenie (Hout, 2010, s. 51–52), w przypadku moich badań natomiast, że również badane przeze mnie nauczycielki nie są obojętne wobec terminologii klasowej. Ważnym aspektem, który uzupełnia dotychczasową analizę świadomości klasowości badanych przeze mnie nauczycielek jest wyłonienie kategorii, które biorą one pod uwagę rozwijając swoją wypowiedź o własną przynależność klasową. W tym miejscu analizy uwzględniam 11 przeprowadzonych przeze mnie wywiadów⁴⁵.

⁴⁵ Jedenaście, bowiem jedna z nauczycielek odpowiadając na pytanie o swoją przynależność klasową (a dokładnie o subiektywne poczucie zmiany lub pozostawania w tym samym miejscu w strukturze społecznej), użyła tylko jednego słowa: „wyższa”.

Próbując uzasadnić wybraną przez siebie klasę społeczną lub też powód, dla którego klasa społeczna nauczycielki uległa według niej zmianie, respondentki odwoływały się do takich kategorii, jak:

- dochód (N_1, N_2, N_3, N_5, N_6, N_9, N_10);
- możliwość wyjazdu na wakacje (N_10, N_11);
- subiektywne poczucie „niczego nam nie brakowało” (N_10, N_14);
- wykształcenie (N_1, N_2, N_8, N_12);
- dostęp do kultury (N_1);
- możliwość nabywania i posiadanie (metraż mieszkania, samochód, zakupy, móc pozwolić sobie „na to, na co chcemy” [N_3, N_6, N_11]);
- wybór na co przeznaczyć środki [N_6, N_11]; brak konieczności wyboru [N_3];
- zawód (w tym aktywność zawodowa (N_8); ranga zawodu (N_3, N_5, N_12);
- kapitał społeczny (N_3, N_12);
- wartości (N_3).

Dochód był najczęściej przywoływaną kategorią związaną z postrzeganiem klasy społecznej. I w przypadku sześciu nauczycielek, również jedynym. Sam dochód, rodziców lub nauczycielki (i najczęściej jej męża), można odnieść do pozostałych wymiarów, o których wspominały respondentki, a które przybierały charakter bardziej konkretny i opisowy. Ważne jest według mnie, by o tym wspomnieć, ponieważ są to kategorie używane przez biorące udział w badaniach nauczycielki. Zadaniem natomiast badacza jest, by te kategorie opisowe zamienić w język teoretyczny. Zatem dochód można połączyć z brakiem możliwości wyjazdu na wakacje w inne miejsce niż do rodziny lub koniecznością zbierania środków pieniężnych na wakacje przez cały rok; możliwością nabywania (robienie zakupów, w tym bez zastanawiania się nad cenami przedmiotów) i posiadania pewnych rzeczy, w tym samochodu, a także mieszkania o większym metrażu; koniecznością dokonywania wyboru, na co przeznaczyć środki finansowe rodziny (konieczność patrzenia na ceny, priorytetyzacja potrzeb, np. wykupienie leków) lub też z brakiem konieczności dokonywania wyboru (zaspokajanie potrzeb materialnych bez zaciągania kredytu, np. zakup komputera, gdy poprzedni się zużyje), ale też z subiektywnym poczuciem określanym przez dwie nauczycielki: „*niczego nam nie brakowało*” (pomimo tego, że rodziny jednej z nauczycielek nie stać było na wakacje).

Drugą istotną kategorią, o której powiedziały cztery nauczycielki jest wykształcenie, w tym posiadanie wykształcenia wyższego, w tym jako pierwsza osoba w rodzinie lub w ogóle możliwość kształcenia się. Trzecią kategorią jest ta związana z zawodem. O wykonywanym zawodzie mówiły cztery nauczycielki, jedna z nich w kontekście zarobków nauczyciela i

związanej z nimi degradacji materialnej, dwie nauczycielki mówiły o prestiżu tego zawodu, podkreślając zwłaszcza zmianę jego rangi na niższą, ostatnia nawiązywała raczej do aktywizacji, którą zapewnia jej praca. We wspomnieniach nauczycielek zawód ten był wcześniej wybierany ze względu właśnie na jego rangę i „chęć wyrwania się z klasy o niższej randze” [N_5]. Obecnie zawód nauczyciela nie kojarzy się z szacunkiem, rodzice nie uznają nauczycieli za autorytety, a wręcz, zdaniem jednej nauczycielki, za „zło konieczne” [N_5], a sama praca jest niedoceniana, w tym odpowiednim wynagrodzeniem. Czwartą kategorią okazał się być kapitał społeczny i kulturowy oraz związany z nimi styl życia, o których wspominały również trzy nauczycielki. Kryją się za nimi spotkania i rozmowy z ludźmi o podobnych poglądach, wartościach, posługujących się wspólnym językiem, odróżniających się od innych, klasy niższej [N_12], osób żyjących wartościami konsumpcyjnymi [N_3] czy też nie rozumiejących sztuki w ten sam sposób [N_1].

Podsumowując dotychczasowe ustalenia, nauczycielki w swoich wypowiedziach dotyczących klasy społecznej posługiwały się takimi kategoriami, jak dochód i warunki materialne, wykształcenie, prestiż wykonywanego zawodu, kapitał społeczno-kulturowy i styl życia. Można uznać, że przyjmowane przez nauczycielki kategorie lokujące je/kogoś w strukturze społecznej, w przeważającej mierze mieszczą się w ujęciach stratyfikacyjnych, odnoszących się do warunków życia (Wright, 2015, s. 4). Dwie wypowiedzi, lokując je w szerszym kontekście, można uznać za mieszące się w ujęciu klasy społecznej Bourdieu [N_1; N_3]. Poniżej (Tabela 3.), w syntetycznej formie, przedstawiam wyżej wymienione kategorie z podziałem na ich obecność w wypowiedziach poszczególnych osób.

Tabela 3. Obszary nauczycielskiej świadomości klasowości w wypowiedziach *wprost*

Nauczycielka (oznaczona symbolem N)	Dochód/ Warunki materialne	Wykształcenie	Zawód	Kapitał społeczno-kulturowy/ Styl życia
N_1	✓	✓		✓
N_2	✓	✓		
N_3	✓		✓	✓
N_5	✓		✓	
N_6	✓			
N_7	✓	✓		
N_9	✓			
N_10	✓			

N_11	✓			
N_12		✓	✓	✓
N_14	✓			

Z Tabeli 3. wynika, że większość nauczycielek (10 osób) operuje kategorią dochodu przy różnicowaniu społecznym (w tym pięć z nich wyłącznie tą kategorią). Dwie osoby [N_2, N_7] uwzględniają zarówno dochód, jak i wykształcenie, trzecia [N_1] dodaje do tego także kapitał społeczno-kulturowy i styl życia. Kolejna rozmówczyni [N_3], oprócz dochodu, uwzględnia też wykonywany zawód oraz styl życia. Można uznać, że w domyśle chodzi także o wykształcenie, bowiem, by pracować (na przykład) jako nauczycielka, trzeba zdobyć określone kwalifikacje zawodowe. Nauczycielka nie poruszyła jednak tej kwestii, dlatego nie została ona przeze mnie uwzględniona w tabeli. Dla kolejnej respondentki [N_5] ważna była kategoria zawodu (nauczycielskiego). W nawiązaniu do niego mówiła także o kategorii dochodu. Jej refleksja dotyczyła raczej degradacji pozycji nauczyciela w społeczeństwie. Ostatnia nauczycielka [N_12], jako jedyna z, uwzględnionych przeze mnie w tej analizie, respondentek nie odniosła się do kategorii dochodu. Za to ważne było dla niej podniesienie pozycji społecznej (swojej rodziny) poprzez wykształcenie, zawód nauczyciela i odpowiedni kapitał społeczny.

Z dotychczasowej analizy zgromadzonych danych, w kontekście świadomości klasowości badanych nauczycielek, możemy wyodrębnić, zgadzając się z ujęciami teoretycznymi, świadomość klasowości nauczycielek, w tym sensie, że subiektywnie określają swoją przynależność klasową w pytaniu otwartym, a ich odpowiedzi są w pewnej mierze zgodne z obiektywną przynależnością klasową, która z jednej strony jest wyrazem dokonanej przeze mnie (orientacyjnej) rekonstrukcji pochodzenia klasowego badanych nauczycielek, a z drugiej, z umieszczeniem nauczycieli w niższej klasie średniej przez Sadurę (2017, s. 97). Podobnego umiejscowienia nauczycieli w strukturze społecznej dokonali, m.in. Ursula Hoadley, Paula Ensor (2009), Trusz (2010, s. 45) czy Robert R. Bell (1959), o czym Bell pisał, że niezależnie od swojego pochodzenia klasowego, większość nauczycieli w Ameryce, wpasowuje się w społeczną strukturę swoich społeczności jako klasa średnia (Bell, 1959, s. 122). Poprzestając wyłącznie na tym elemencie analizowanego zagadnienia, niewiele jednak dowiadujemy się o świadomości klasowości badanych nauczycielek, poza tym, że operują w jakimś stopniu terminologią klasową, co w przypadku jednej nauczycielki nie występuje w ogóle, a w przypadku drugiej nie uzyskałam danych. Natomiast przypisywanie siebie do klasy średniej, klasy pośrodku, może być powiązane z utożsamianiem się znacznej części polskiego

społeczeństwa z klasą średnią. Wojciech Widera przywołuje dane z badań „Polacy pracujący 2007”, w których „12,5% badanych zakwalifikowało siebie do kategorii «klasy średniej», 48,9% badanych użyło innych sformułowań wskazujących na przynależność do tej grupy” (Widera, 2010, s. 296). Zdaniem Gduli, wciąż jednak „nie można stwierdzić, że klasa średnia w Polsce to klasa najliczniejsza” (Gdula, 2018, s. 46).

Dzięki drugiemu elementowi analizy, który polegał na wyróżnieniu tego, co nauczycielki wiązały z przynależnością klasową, w tym ewentualnie ze zmianą lub pozostawaniem na tym samym miejscu w strukturze społecznej, dowiadujemy się, co tak naprawdę kryje się pod koncepcją klasy społecznej, która ujawnia się właśnie w uzasadnieniu przyporządkowania siebie do określonej klasy społecznej. Widać w nim, że rozumienie to ma w głównej mierze ograniczony wymiar i wiąże się przede wszystkim z kategorią dochodu, która według nauczycielek jest silnie związana z przynależnością do klasy społecznej. Postanowiłam jednak nie poprzestawać na tych dwóch kategoriach analitycznych: samoidentyfikacji i opisujących ją kategoriach w wypowiedziach *wprost*, i podjąć próbę wydobywania przejawów świadomości klasowości w swobodnych narracjach respondentek, o czym piszę w kolejnym punkcie tekstu.

5.2. W poszukiwaniu świadomości klasowości w nauczycielskich narracjach *nie – wprost*

Analizie poddałam cały wywiad narracyjny, a także wywiad częściowo ustrukturyzowany. Przyjęłam bowiem, że tylko pogłębiona analiza, może umożliwić mi uzyskanie odpowiedzi o świadomość klasowości badanych przeze mnie nauczycielek, a przede wszystkim o jej jakość. Ten etap analizy jest znacznie trudniejszy do przeprowadzenia, niż ten bazujący na pytaniach *wprost* o klasowość nauczycielek. Wymagał uważnego wczytywania się w biografie moich rozmówczyń, ciągłego porównywania zebranych danych, a także wiernego odnoszenia się do samych danych, nie zaś do mojej interpretacji pochodzenia klasowego badanych nauczycielek, tak by nie pomylić tego, o czym nauczycielki mówią, w jaki sposób mówią lub wręcz przeciwnie – milczą, z tym do jakiej klasy społecznej należą na podstawie przyjętych przeze mnie kategorii do rekonstrukcji ich społecznego pochodzenia.

Tę część procesu analitycznego rozpoczęłam od powrotu do czytania wywiadów narracyjnych, które były przeprowadzane przeze mnie w pierwszej kolejności, szukając odpowiedzi na pytanie o to, kto wywołał potencjalnie wątek klasowy w narracji, nauczycielka czy też ja – pytaniem o przynależność klasową. W tej części uwzględniam wypowiedzi

wszystkich 14 nauczycielek. Nie było to proste zadanie. W narracjach nauczycielek bardzo rzadko pojawiał się język teoretyczny, moim zadaniem było odnalezienie zatem tych określeń, wydarzeń i opowieści, które odnosiły się do różnicowania społecznego. Jak zauważają Bruce Parker i Adam Howard, w odniesieniu do Stanów Zjednoczonych, klasa społeczna w dalszym ciągu jest tematem tabu (Parker, Howard, 2009, s. 3), dlatego też „słownictwo do rozmowy o niej nie jest wystarczająco rozwinięte” (Rosenblum, Travis, 2003, za: Parker, Howard, 2009, s. 3). Podobne spostrzeżenia na temat użycia klasowego języka w komunikacji masowej w Polsce poczynił Żuk. W tym przypadku ma to jednak związek z transformacją ustrojową z 1989 roku. Badacz zauważa, że również ze słownika nauk społecznych niektóre pojęcia odeszły w niebyt, jako te kojarzące się z minionym ustrojem. Zdaniem Żuka, „na cenzurowanym znalazły się między innymi takie słowa, jak «podziały klasowe» czy «nierówności społeczne». Inne terminy, które sprawiały wrażenie pustych pojęć odnoszących się tylko do zjawisk z przeszłości i nieobecnych w nowych warunkach, to między innymi: «klasa robotnicza», «klasy społeczne», «wyzysk», «kapitał», «konflikt klasowy», «walka klas»” (Żuk, 2010, s. 9). Jednocześnie, jak zauważa bell hooks, wszyscy jesteśmy świadomi istnienia klas (hooks, 2000, s. 1). „Wszędzie, gdzie odwrócimy się w naszej narodowej codzienności, jesteśmy konfrontowani z rosnącą przepaścią pomiędzy bogatymi i biednymi. Niezależnie od tego, czy chodzi o bezdomne osoby, które mijamy, kiedy załatwiamy swoje codzienne obowiązki w miejskiej przestrzeni, żebraków, których kubki pobrzękują dźwiękiem kilku monet, członków rodziny z klasy średniej lub przyjaciół, którzy mierzą się z brakiem zatrudnienia z powodu cięć, zamknięć albo przeniesień, albo wzrostem cen jedzenia i mieszkania, wszyscy jesteśmy świadomi klas” (hooks, 2000, s. 1). Dlatego warto nadmienić, że choć w mojej pracy dominują odniesienia do teorii Bourdieu, w socjologii spotykamy się z różnymi podejściami do analizy klasowej, o czym pisałam już w pierwszym rozdziale. Stąd też warto przyjąć w tym miejscu perspektywę Widery, który pisze o „potocznej percepcji struktury społecznej” (Widera, 2010, s. 291) czy jak pisze Sadura, że „intuicyjnie jesteśmy świadomi jej [struktury społecznej – przyp. DD] istnienia” (Sadura, 2012b, s. 167).

Pierwszy wniosek, który nasunął się po zakodowaniu materiału badawczego, kazał stwierdzić, że owszem, w większości narracji, wątek klasowy pojawia się przed pytaniem o przynależność klasową. Różni się jednak ich treść, złożoność, w pewnym sensie także moc różnicowania społecznego, co szerzej omówię w dalszej części tego rozdziału (określam tę kategorię różnicowaniem pośrednim). Drugi wniosek dotyczy tego, że ogólnie treści związanych ze świadomością klasowości, jest w narracjach nauczycielek niewiele. Omawiane relacje rodzinne, droga do zawodu nauczyciela oraz doświadczenia edukacyjne nie są

rozpatrywane przez „klasowe okulary”. Bill J. Johnston zauważa, że „ludzie angażują się w proces identyfikacji (i różnicowania) siebie i innych na podstawie różnych społecznie dostępnych struktur” (Johnston, 2007, s. 45), przy czym klasa społeczna nie musi być tą podstawową. Sadura natomiast zauważa, że „oczywiście z góry można założyć, że podziały klasowe w Polsce nie są tak wyraźnie zarysowane i obecne w świadomości społecznej jak w Anglii lub we Francji” (Sadura, 2012b, s. 165). Poza narracją badanych nauczycielek oraz pytaniem wprost o przynależność klasową, istotnym pytaniem wywołującym jakiś rodzaj refleksji klasowej, było to dotyczące okolicy, w której znajduje się placówka, w której pracuje bądź pracowała narratorka. Tabelę (Tabela 5.) podsumowującą te ustalenia przedstawiam na końcu tej części analizy, po tym, jak rozwijam przyjęte przeze mnie kategorie.

Przejdę teraz do omówienia procesu wyłaniania przeze mnie danych oraz wyników, które uzyskałam. Jak już pisałam, zgromadzony materiał był przeze mnie kodowany zgodnie ze strategią teorii ugruntowanej i przy wykorzystaniu kodowania zdarzenie po zdarzeniu. Interesowało mnie to, o czym nauczycielki mówią, kiedy proszę je o opowiedzenie mi o ich relacjach rodzinnych i doświadczeniach edukacyjnych do momentu wybrania przez nie zawodu nauczycielki. Jednocześnie zwracałam uwagę na to, co może mieć związek z rozumieniem przez nie kategorii klas społecznych, używanie specyficznego słownictwa klasowego, z którym można spotkać się w literaturze przedmiotu (Hodge, 2010, s. 360), na nastawienie do innych grup społecznych czy zawodowych – zwłaszcza tych, które umiejscawiane są w opozycji do innej klasy społecznej czy grupy zawodowej (pracownicy fizyczni vs pracownicy umysłowi), subiektywną ocenę swojej sytuacji materialnej, warunki związane z usytuowaniem przestrzennym, czy też dystansowanie się wobec innych grup, stylów życia, wartości. Zwracałam też uwagę na te narracje, w których ewidentnie brakowało refleksji klasowej, a które, według mnie, takiej refleksji wymagały. Nadmienię, że równoległe do czytania wywiadów zapoznawałam się z literaturą przedmiotu, choć jednocześnie do prowadzenia badań nie przystępowałam zupełnie nieświadoma tego zagadnienia, czego wymagałoby klasyczne podejście do teorii ugruntowanej.

5.2.1. Świadomość klasowości ukryta w używanym języku

Wyłanianie kategorii rozpoczęłam od analizy semantycznej i pogrupowania języka używanego przez nauczycielki na określenia *wprost* i *nie – wprost*. Określenia wyrażone *wprost* w jakikolwiek sposób były związane z klasowym językiem teoretycznym, określenia *nie – wprost*, to te, które świadczą o dokonywaniu różnicowania społecznego, w tym mają charakter

dystansujący i wartościujący. Kwestią wymagającą podkreślenia jest to, że niektóre określenia uwzględniłam ze względu na biografię rozmówczyń. Bez odniesienia biograficznego niektóre z nich nie mogłyby się tutaj znaleźć ze względu na ich różne znaczenie (jak np. spełnianie marzeń z dzieciństwa). Wyniki te, dla czytelniejszego odbioru, przedstawiam w formie tabeli (Tabela 4.).

Tabela 4. Kategorie opisu struktury społecznej wykorzystywane przez nauczycielki w narracjach

Określenia <i>wprost</i>	Określenia <i>nie - wprost</i>
Status majątkowy; przekrój społeczny; ludzie z aspiracjami; sfera wyższej edukacji; rodziny o niższej randze; wyższe wykształcenie; poziom wykształcenia rodziców; słabe warunki ekonomiczne; zamożne rodziny; klasa uprzywilejowana; środowisko wiejskie, środowisko miejskie; inteligencja; bezrobotni; dojazdy; status nauczyciela akademickiego, lekarza; awans materialny; pracownik biurowy; pracownik fizyczny; klasa średnia; klasa pośrodku; klasa niższa; pochodzenie szlacheckie; biedny; ubożsi; najniższa krajowa; dostęp do kultury; klasa społeczna niższego szczebla; status społeczny; zarobki; pochodzenie; degradacja materialna; poczucie przynależności; dochód; podział klasowy; sztuczne strukturyzowanie; wartości; habitus; świat kultury; styl życia; pracownik umysłowy; przetrwanie biologiczne; świadomość klasowa; różne środowisko społeczne;	Zawodówka; ludzie na dorobku; mocna patologia; rodziny patologiczne; strata czasu; układy; brak ambicji; chęć wyrwania się; wyrzeczenia finansowe; sukcesy finansowe; z pokolenia na pokolenie; luksus; nie stać na; zarabiać na życie; nie mieć wyjścia; wartościowy; śmietanka towarzyska; biedowanie; dobrze usytuowani; normalne pokoje; średniawe warunki; różne dzieci bardzo; nowobogacka dzielnica; bogatszy – biedniejszy; kanapki z Żabki; lepszy/gorszy start; wychowuje ulica; mniejsze możliwości; spełnianie marzeń; nierówny; lepszy standard życia; wartość intelektualna; móc sobie pozwolić; szok kulturowy; zacofane wioski; bierne spędzanie czasu; wyszukane pozycje; bezpieczeństwo materialne; finansowo się nie przelewa; biedak; przetarte ubrania; imprezowicze; dzieci wyżej postawione; ci na dole; dziwoląg; z najwyższej półki; niepoprawna polszczyzna; mieć tylko zawodówkę, szkołę wieczorową; było ciężko; ważniejsze było; wyskoczyć z pieniędzy; majątni; zaspokajać od razu potrzeby; być naprawdę kimś; być

	<p>nikami; być klasą tylko niższego szczebla; prezentować sobą jakiś poziom; bardzo kulturalnie; ciężko zapracować; rozbijać się; nie musisz kredytu brać; praca dla dobra innego; materialna konsumpcja; być z mojego świata; być w tym samym miejscu; granica średniej; bieda; zasuwać (żeby jakoś było); (nie jest) super pensja; nie muszę pożyczać, kombinować; sprzętaczką; dobre domy; markowe ciuchy; dogodne warunki życia; kombinować, nagimnastykować się (jako określenie na kombinowanie); to jest dla nich nic; wyższe rzeczy; pokrzywdzone przez los; warunki mieszkaniowe;</p> <p style="text-align: center;">Różnicowanie pośrednie⁴⁶</p> <p>Najlepsze liceum w mieście; dobra uczennica; najlepsza absolwentka; czołówka klasowa (szkolna); silna klasa (szkolna); jedno z lepszych liceum; nie była to jakaś super podstawówka; mieć tyły; dobra renoma; dobra klasa (szkolna);</p>
--	--

Powyższe określenia mówią o tym, że nauczycielki posługują się różnym słownictwem opisującym różnice między jednostkami w strukturze społecznej. Na podstawie tego przykładu, widzimy, że mogą to zrobić odwołując się do języka teoretycznego i języka opisującego doświadczenie, zjawiska, reprezentacje materialne lub dystansowanie się od innych. O podobnych danych pisał Widera. Osoby, które wzięły udział w badaniu „Polacy pracujący 2007” używały różnego języka do własnej samoidentyfikacji klasowej, robiły to jednak przede wszystkim „przy użyciu potocznego, prostszego języka” (Widera, 2010, s. 297). Jak zauważa Widera, „wielość określeń, wypowiedzi mających za zadanie opisanie tych pozycji zastanawia badacza, skłania do podjęcia starań o ich wyjaśnienie, zrozumienie, zinterpretowanie” (Widera,

⁴⁶ Odnosi się ono do edukacji nauczycielek i bezpośrednio nie nawiązuje do wątków klasowych. Szerzej piszę o tym w podrozdziale 5.2.2. w podpunkcie g.

2010, s. 297–298). Bourdieu pisał natomiast, że „wiele pojęć używanych przez naukę do określania klas, które konstruuje, pochodzi z języka potocznego. Służą one w nim uchwyceniu wyobrażeń, najczęściej krytycznych, jakie grupy wzajemnie tworzą o sobie” (Bourdieu, 2005, s. 215). W dalszej części tekstu skoncentruję się na przedstawieniu kategorii, które moim zdaniem, zawierają przejawy świadomości klasowości, innymi słowy zaznacza się w nich różnicowanie społeczne, które ujawnia się w wypowiedziach moich rozmówczyń.

5.2.2. Obszary świadomości klasowości nauczycielek

Z analizy materiału empirycznego pod kątem pojawiania się w nim narracji klasowych wyodrębniłam kategorie, według których na materiał ten można spojrzeć i poddać go interpretacji. Po pierwsze, to, o czym napisałam powyżej, a więc za przejaw świadomości klasowości możemy przyjąć język, którego używają nauczycielki. Język, który zawiera, można powiedzieć, precyzyjne terminy socjologiczne, quasi teoretyczne słownictwo: „niższy szczebel”, „niższa ranga” oraz wyrażenia (analizowane w nawiązaniu do biografii nauczycielek) świadczące o nastawieniu wobec innych, mające charakter oceniający czy wartościujący, a także określające swoją własną sytuację, na przykład finansową: *ciężka, trudna, średniawa*, która jest wynikiem porównywania siebie z innymi i z możliwościami innych osób. Ktoś może *wyskoczyć z pieniędzy przed wakacjami* [N_11], żeby na te wakacje pojechać, ktoś inny na te wakacje musi odkładać środki albo wręcz nie może sobie na nie pozwolić, albo może i może pojechać na wakacje do kuzynostwa, ale niektórzy jeżdżą na wakacje zagranicę, wręcz *rozbijają się* na przykład na Majorce [N_3]. Albo można doświadczać subiektywnego (i obiektywnego raczej też) luksusu w postaci toalety i łazienki wewnątrz domu, podczas gdy inni musieli korzystać z toalety na zewnątrz [N_12]. Czy też można zapewnić dziecku *lepszy start*, ponieważ dziecko ma oboje rodziców, którzy zarabiają, a więc można więcej środków finansowych na dziecko przeznaczyć [N_1]. Zatem słownictwo używane przez nauczycielki do opisu pewnych zjawisk i doświadczeń, zwłaszcza to zawierające własne próby zmierzenia się z doświadczaną rzeczywistością, jest pierwszym sposobem i pierwszym przykładem, w jaki sposób można podejść do zgromadzonego przeze mnie materiału w kontekście świadomości klasowości czy świadomości różnic społecznych (które zakresowo będzie już szerszym pojęciem).

Drugim ujęciem świadomości klasowości u moich narratorek będzie analiza tego, o czym mówią, na jakie obszary życia społecznego świadomość ta jest przez nie nakierowana.

Na podstawie kodów, które uznałam, że są związane z klasowością (świadomością klasowości nauczycielek, nie zaś ogólnie z klasą społeczną nauczycielek) wyodrębniłam takie kategorie, do których nawiązują w swoich wypowiedziach badane nauczycielki, jak: sytuacja materialna, w tym finansowa, nastawienie do kultury, opis przestrzeni i jej składu społecznego, dychotomie, wątki reprodukcyjne, które ujawniają się w zdolnościach czy powielaniu stylu życia rodziców, a także prestiż lub władza oraz, jako różnicowanie pośrednie – edukacja.

a) Kapitał ekonomiczny

Na podstawie wyodrębnionych przeze mnie kodów, związanych z kapitałem ekonomicznym, w wypowiedziach nauczycielek można dostrzec takie przejawy różnicowania społecznego, jak: związane z awansem materialnym; wyobrażeniami na temat innych klas społecznych; materialnymi reprezentacjami różnic klasowych; nastawieniem do pracy: koniecznością ekonomiczną vs wolnością od ekonomicznej konieczności; z posiadaniem i warunkami życia. Kategorie związane z kapitałem ekonomicznym obejmują także problematyzację podejścia do dziecka przez rodziców w zależności od ich statusu materialnego.

Kategoria kapitału ekonomicznego, i związane z nim różnicowanie społeczne czy dystansowanie, uwidacznia się w takich podkategoriach, jak:

Awans materialny i subiektywne poczucie zmiany przynależności klasowej nauczycielek

Różnicowanie społeczne, w tym przypadku, ma miejsce poprzez porównanie swojej obecnej sytuacji materialnej – z tą z okresu dzieciństwa, z tym na co rodzina nauczycielki mogła sobie pozwolić lub nie – z obecnymi możliwościami założonej przez nią rodziny (w takich wypowiedziach podkreślana jest praca obojga rodziców) lub w związku z życiem samodzielnym. Kategoria ta pojawia się głównie przy pytaniu o zmianę pozycji w strukturze klasowej nauczycielki. Taką refleksję obrazują wypowiedzi: „*Nie ma tak, jak kiedyś, że idę do sklepu i nie mogę sobie czegoś kupić*” [N_6], „*Ewidentnie mojej rodzinie się teraz lepiej powodzi, niż w rodzinie, w której się wychowywałam*” [N_11], „*Warunki mieszkaniowe nie były najlepsze, przynajmniej jak tak porównując obecnie*” [N_6], „*Mama zarabiała najniższą krajową*” [N_1], „*Jeżeli tak finansowo popatrzę, to wydaje mi się, że też jest, no wyższe. No bo my obydwójce pracujemy, tak?*” [N_7], „*Spełniam chyba raczej swoje częściowe marzenia mieszkaniowe, bo sama czegoś nie miałam. Na pewno mam hopla, to ja widzę po swoich dzieciach, na punkcie ubrań i to widzę, że chyba w złym kierunku zmierza i staram się to*

kontrolować. Bardzo miałam zawsze bardzo mało ubrań i to z dzieciństwa pamiętam, a teraz po prostu moje dzieci mają szafy zapchane” [N_6], „Bardziej tutaj bym widziała wzrost jednak związany z finansami, ale związany również z tym, że ja poza swoją pracą podstawową podejmuję się różnych dodatkowych umów, zleceń, umów o dzieło też po to, żeby móc synowi zapewnić troszeczkę lepszy start niż ten, który ja miałam” [N_1]. Wypowiedź jednej z nauczycielek różni się jednak w tym aspekcie od pozostałych, bowiem nauczycielka zauważa awans materialny swojej rodziny wraz ze zmieniającym się strojem i pojawieniem się prywatnych, lepiej opłacanych, miejsc pracy. Z drugiej strony ma poczucie, że doświadcza degradacji materialnej, związanej z podjęciem pracy w szkole podstawowej [N_3].

Do zagadnienia awansu należy podchodzić ostrożnie i mieć na uwadze, że w przeprowadzonych przeze mnie wywiadach odnosi się on jednak do warunków ekonomicznych, niekoniecznie do prawdziwego awansu społecznego, czyli zmiany swojej pozycji w strukturze społecznej. Narracje nauczycielek pozbawione są wątków osobistych i wyrażonego poczucia, że obecna sytuacja społeczno-ekonomiczna jest „tak daleko od domu”, czyli klasy pochodzenia, o których wspominają między innymi współautorzy publikacji *This Fine Place So Far from Home: Voices of Academics from the Working Class* (Dews, Law, 1995) czy też osoby awansujące, o których pisze Ferenc w artykule „*Jak by to powiedzieć, to już nie moje życie jest*”. *Relacje rodzinne osób awansujących* (Ferenc, 2012). O doświadczeniu awansu jako źródła cierpienia pisałam w rozdziale poświęconym nierównościom edukacyjnym. W tym miejscu tylko przypomnę, że awans osłabia więź z rodziną i klasą pochodzenia, wywołuje poczucie winy wobec osób z przeszłości (?) i lęk w relacjach z osobami z teraźniejszości, obawy przed utratą pozycji, ale też poczucie braku naturalności i swojego miejsca w nowej rzeczywistości społecznej (por. Ferenc, 2012, s. 233). Podobne refleksje w narracjach nauczycielek nie miały miejsca.

Symboliczne reprezentacje przynależności klasowej

Moje rozmówczynie zdają się też dostrzegać pewne różnicujące społeczeństwo artefakty, jak: **drogie buty** dla dziecka za „pięć, sześć stów”, drogie i **markowe ubrania** dzieci w placówce niepublicznej, których jednak nie można rozpoznać, ponieważ uczniowie ci noszą **mundurki** [N_11]. Materialne przedmioty są z kolei widoczne w **szkole publicznej** i okazują się być dla dzieci ważne [N_3]. Nie wszystkie jednak mają do nich dostęp, czy to jeśli chodzi o **telefon, komputer**, najnowsze **gry** czy **filmy**, które umożliwiają uczniom interakcje⁴⁷. Brak

⁴⁷ Interakcje te polegają w dużej mierze na rozmowach i wymianie poglądów na temat posiadanego sprzętu czy też obejrzanego filmu lub gry, w którą grają uczniowie i dzielą się liczbą zebranych punktów, informacjami na

takich gadżetów może generować, dla uczniów ich pozbawionych, również trudności innego typu, to jest zaległości edukacyjne, w sytuacji, gdy obecnie dzieci wysyłają nieobecny w szkole kolegom czy koleżankom zdjęcia notatek. Brak **smartfona** w takiej sytuacji jest postrzegany jako problem osoby, która go nie ma [N_5]. Nie tylko jednak dla dzieci, ale i dla nauczycieli ważny być może wygląd zewnętrzny. Dzieci ze wsi przychodzą bowiem do szkoły w **znoszonych ubraniach**, po starszym rodzeństwie, niedobrych do siebie „w ciapki, w paski”, co może „*estetycznie*” przeszkadzać osobie dorosłej [N_6]. Z drugiej strony, choć nauczyciele dostrzegają różnice w ubiorze dzieci spowodowane warunkami materialnymi rodziny [N_10, N_5, N_6, N_11], mogą mieć jednocześnie poczucie, że dzieci z klas 1-3 „*nie rozróżniają marek i co to takiego*” [N_10], dlatego w ich przypadku ważniejsze mogą okazać się zabawki, które mogą służyć różnicowaniu społecznemu i pokazywaniu innym swojego „*poziomu*” [N_10].

Poza wymienionymi artefaktami, nauczycielki mówią też o tym, że jedni zarabiają **najniższą krajową** [N_1, N_10], inni mogą sobie pozwolić na wydanie 1800 zł **czesnego** za miesiąc za miejsce dziecka w **placówce prywatnej** [N_9]; o tym, że jednych nie stać na **rogala słodkiego w folii**, a kanapka z **dżemem jabłkowym** to jest *biedne jedzenie* [N_6], innych natomiast stać na „**kanapki z Żabki**” [N_8]. Kolejnym przykładem będą **dojazdy**, ponieważ części rodziców dzieci pochodzących ze wsi nie stać na to, aby umożliwić swoim dzieciom kontynuację nauki w szkole średniej, co wiąże się jednocześnie z brakiem możliwości zmiany ich trajektorii życiowej [N_6]. Innym zaobserwowanym symbolem są **zajęcia pozalekcyjne**, w tym kontekście jest to spostrzeżenie nauczycielki, że nauka jazdy konnej była za droga jak na możliwości finansowe jej dziadków, dlatego z niej zrezygnowała [N_10], fakt, że nie trzeba brać **kredytu** na komputer czy też inne potrzebne rzeczy lub można pójść na **płatne studia** [N_3], lub wręcz przeciwnie – trzeba zaciągnąć **kredyt studencki** [N_1]. Są to zatem przykłady różnej sytuacji materialnej, której doświadczają uczniowie nauczycielek lub czego doświadczają/doświadczają same respondentki. Jedne osoby mogą żyć, nie martwiąc się o finansowanie tego, co można by określić mianem sprzyjającego rozwojowi (studia, prywatna placówka edukacyjna, komputer), inne, żeby móc polepszyć swoją sytuację życiową – muszą zaciągnąć kredyt, nie mówiąc już o tym, że są osoby, dla których wyzwaniem są dojazdy czy wyżywienie. Przykładem takich różnic związanych z możliwościami ekonomicznymi będzie

temat ulubionych postaci, możliwości rozwiązania jakiegoś problemu lub przejścia kolejnego etapu. Zwłaszcza gry i filmy powodują też, że uczniowie odgrywają role podczas przerw czy zajęć świetlicowych, które nawiązują do tego, co w danym momencie w świecie wirtualnym jest popularne. W trakcie, gdy prowadziłam swoją pierwszą klasę były to: AmongUs, BrawlStars, Minecraft, Pokemony. Emocje wywoływały także Zingsy i karty z piłkarzami.

też sytuacja, w której nie trzeba robić **listy zakupów** [N_6] i swobodnie wybierać produkty ze sklepowych półek. Podczas, gdy będąc dzieckiem, można zostać wyśmianym przez rówieśników za podróbkę zabawki „na czasie”, na przykład **Monster High** [N_7].

Większość z tych wypowiedzi odnosi się do sytuacji mających miejsce w szkole. Reasumując te dane, dotyczą one: jedzenia, ubrań, zabawek, sprzętu elektronicznego, rodzaju placówki, do której posyłane jest dziecko. Oprócz tego pojawiają się też takie wypowiedzi, które dotyczą ogólnie możliwości finansowych. Możliwości te przekładają się na szansę podjęcia studiów czy choćby pójścia do szkoły średniej i uzyskania *tylko* świadectwa dojrzałości (co skądinąd już w samym sformułowaniu zawiera uprzedzenia wobec pewnych grup społecznych), a nawet na nadrobienie zaległości edukacyjnych spowodowanych nieobecnością ucznia w szkole. Innymi słowy, bez takich możliwości dziecko z rodziny o niskiej klasie pochodzenia ma małe szanse, by zmienić swoją pozycję społeczną.

Kapitał ekonomiczny przekłada się także na to, czy dziecko otrzyma białe jedzenie, którego symbolem jest dżem jabłkowy, jako że na wsi jabłek jest pod dostatkiem [N_6], czy wręcz przeciwnie, dana osoba będzie mogła sobie pozwolić na zakupy bez pilnowania listy czy też dokonać nieprzewidzianego zakupu bez zaciągnięcia kredytu. Jest to najbardziej rozbudowany przykład różnicowania społecznego dokonywanego przez nauczycielki. Jak zauważa Dariusz Chętkowski, „świadomość pozycji społecznej i stanu finansowego swojej rodziny dziecko osiąga niezwykle szybko. Pomagają w tym rówieśnicy, czasem także nauczyciele” (Chętkowski, 2011, s. 15). Podobne spostrzeżenia przedstawia Dieter Vandebroek, który zauważa, że już dzieci 5 i 6 – letnie „demonstrują zdolność do klasyfikowania ludzi na podstawie różnic w ubiorze i wyglądzie” (Vandebroek, 2021, s. 1), stąd też rozpoznawanie przez nauczycielki wizualnych wręcz przejawów klasowości nie powinno dziwić.

Szczególnym natomiast przypadkiem dostrzegania symbolicznych przejawów przynależności do określonej klasy społecznej są wyobrażenia na temat innych klas społecznych, kogo można zaklasyfikować do klasy niższej lub kogo określić jako osobę zamożną i co to oznacza. Wyobrażenia te miały częściowo swój wyraz w postaci przywołanych przeze mnie wyżej artefaktów, w tym miejscu chciałabym się skupić na trzech wypowiedziach, które wprost wyrażają i nazywają swoje postrzeżenie innych klas społecznych.

W odniesieniu do klasy niższej, miało to miejsce w ramach uzasadnienia, dlaczego nauczycielka przypisała swoją pozycję społeczną do klasy średniej. Tłumaczyła, że choć jej rodziny nie było na wszystko stać, w tym na wakacje, kojarzone wówczas z luksusem, to z drugiej strony jej rodzinie „*niczego nie brakowało*”, nie było „*biedy*” [N_10]. Kolejny przykład

odwołuje się do drugiego krańca w ramach struktury społecznej, czyli do „*klasy uprzywilejowanej*”. Takie określenie jest związane z obserwacją rodziców zapisujących dzieci do placówki prywatnej, które „*sporo kosztują*”. Rodzice ci postrzegani są jako zamożni i jako tacy, dla których wydać 1800 zł „*to jest nic*” [N_9]. Druga wypowiedź nauczycielki, która związana jest z postrzeganiem rodziców, którzy zapisują swoje dzieci do placówek prywatnych, choć nie zawiera bezpośredniego określenia do żadnej klasy społecznej, jak w przypadku dwóch poprzednich, zawiera z jednej strony własne doświadczenie pracy z rodzicami w takim miejscu, jak i, zdaje się, powszechne wyobrażenie, na co wskazywałoby określenie „*wiadomo*”, które użyła nauczycielka: „*No to wiadomo jak prywatne przedszkole, no to inaczej też trochę, nie? Rodzice płacą, to mogą sobie wchodzić na głowę*” [N_7]. Warto mieć na uwadze, że obie wypowiedzi odnoszące się do placówek prywatnych, nawiązywały do placówek związanych z tą samą montessoriańską orientacją pedagogiczną.

Możliwości zaspokajania potrzeb i warunki życia

Nauczycielki opisywały swoje warunki mieszkaniowe głównie pod względem warunków do nauki, ale nie tylko. Ich wypowiedzi zawierały określenia „*nie stać nas było*”, co dotyczyło wyjazdów na wakacje, czy możliwości oprawienia swoich zeszytów w sztywne okładki („*owijki*”), które miała dziewczynka rodzica wyjeżdżającego za granicę w czasach PRL [N_12], lub wręcz przeciwnie, używały określeń typu: „*zawsze wszystko miałam*”, „*niczego mi nie brakowało*”, „*miałam poczucie bezpieczeństwa materialnego*”, „*rodzice mogli sobie pozwolić na dawanie mi pieniędzy na studia dzienne*”. Pomiędzy tymi wypowiedziami plasującymi się na pewnym kontinuum, znajdują się wypowiedzi mówiące o pozycji pośrodku, tzn. „*czasami było ciężko – trzeba było wybierać lekarstwa, a nie coś innego*” [N_11], „*nie byłam dzieckiem wyposażonym we wszystko, co można było*” [N_1]. Narracja „*nie stać*” – „*trzeba się nagimnastykować*” – „*to jest dla nich nic*”, znajduje swoje odzwierciedlenie w refleksji dotyczącej rodziców dzieci, z którymi nauczycielki pracują lub pracowały. Są to osoby doświadczające różnej sytuacji materialnej. Mowa była o rodzinach, których nie stać na opłacenie całej składki dla klasy [N_5] czy dzieci, których nie stać na rogała słodkiego w folii [N_6]; są też rodzice, w tym w szkołach niepublicznych, którzy muszą się bardziej *nagimnastykować*, żeby opłacić czesne, są to rodzice pracujący w takich szkołach jako nauczyciele [N_9] albo ogólnie w życiu trzeba „*ciężko pracować*”, jak rodzice nauczycielki, którzy mieli jeden samochód przez całe życie [N_3]; są też rodzice, których nie stać na to, by dziecko „*latało z jednego miejsca na drugie*” [N_8], czyli miało dużą liczbę zajęć dodatkowych i tacy rodzice, o których już wspominałam, dla których wysokie czesne nie jest żadną trudnością

[N_9], i których dzieci chodzą „na wiele zajęć pozalekcyjnych, jeżdżą od punktu do punktu często” [N_11].

To, co rozpoznają nauczycielki, to pewna łatwość w zaspokajaniu swoich potrzeb, w tym wypełnianiu obowiązków wobec placówki edukacyjnej (jak składka), z drugiej strony dostrzegają także sytuacje wysiłku, żeby pewne potrzeby zaspokoić, ale też brak takich możliwości, choć wydawałoby się, że są niewielkie, jak koszt rogała dla dziecka. Kategoria możliwości zaspokajania pewnych potrzeb nie musi wiązać się z klasowością, choćby z tego względu, że nasze postrzeganie warunków życiowych może mieć charakter relatywny. Jednak nawet w przykładach, które mówią o posyłaniu dzieci na zajęcia dodatkowe, widzimy aktywną pracę rodziców na rzecz rozwoju dziecka czy jego zainteresowań (pomijając kwestię przeładowywania dzieci dodatkowymi zajęciami) i rodziców, których nie stać na podejmowanie takich rozwiązań na rzecz dziecka.

Konieczność ekonomiczna vs wolność od ekonomicznej konieczności

Ta kategoria wiąże się ze różnicowanym podejściem do pracy, nie tyle jednak jako wykonywanego zawodu, ile z koniecznością podejmowania pracy zarobkowej w ogóle, a dystansowaniem się wobec takiego sposobu ujmowania pracy. Nauczycielki dostrzegają odmienne sposoby postrzegania pracy zarobkowej, zarówno w odniesieniu do doświadczeń z dzieciństwa, jak i obecnych, kiedy są osobami aktywnymi na rynku pracy.

Interesujące są kontrastujące ze sobą wypowiedzi nauczycielek. Jedna z nich powtarzała, że nie chciała pracować dla pieniędzy, tylko dla idei (choć jednocześnie pracę nauczycielki postrzega jako degradację materialną), dla czegoś więcej niż przetrwanie biologiczne i konsumpcja [N_3]. Po drugiej stronie znajduje się narracja nauczycielki, której matka, po śmierci męża, musiała przejąć utrzymanie czworga potomstwa, przy czym jednocześnie zostawiała dzieci bez opieki osoby dorosłej, o dzieci się martwiła, ale nie miała innego wyjścia, ponieważ *musiała zarabiać* w fabryce na życie. I takie też stanowisko zajęła wobec swoich dzieci, które wyrażało się tym, że chciała, by każde z nich miało zawód [N_4]. Inną jeszcze narracją, kontrastującą z wypowiedzią pierwszej przywołanej nauczycielki, jest ta, która mówi o tym, że nauczycielka utrzymuje się w klasie średniej, ponieważ „zasuwa”. W jej domu rodzinnym może i nie było biedy, ale rodzina nie mogła sobie na wiele pozwolić. Istotnym aspektem było wsparcie od matki, które nauczycielka otrzymywała, gdy zdecydowała się przeprowadzić do Wrocławia (dojazdy na studia zaoczne były nieopłacalne i męczące), ale miało to wymiar „tylko 200 złotych”, co było „niczym na utrzymanie się we Wrocławiu” [N_10], podczas gdy pierwsza przywołana nauczycielka otrzymała od rodziców mieszkanie, którego

się „dorobili”. Z narracji respondentki, która poza pracą nauczycielki w szkole, podejmuje też dodatkowe zajęcia, wynika jednak, że jest z siebie zadowolona, ponieważ wszystko, co ma, osiągnęła samodzielnie, w tym właśnie poprzez fakt, że „zasuwa”, może na przykład spłacać kredyt za mieszkanie.

Czwarta narracja z kolei, nauczycielki pracującej w środowisku wiejskim, jest opowieścią o tym, że losy dorosłych, konieczność utrzymania rodziny, rzutuje na możliwości uczestniczenia dziecka w zajęciach szkolnych. Jak zauważa nauczycielka: „*to są takie rzeczy, że wydaje się, że już nie powinny mieć wpływu na naukę, a jednak cały czas one są*” [N_6]. Nauczycielka ta mówi między innymi o dziewczynce, która nie uczęszcza do szkoły regularnie z tego względu, że rodzice pracują, podobnie, jak babcia dziecka, „*jak babcia ma odpowiednią zmianę, to ją przywiezie do szkoły, jak nie, to nie przywiezie*” [N_6]. Taka sytuacja jest oczywiście problematyczna i przede wszystkim odbiera dziecku szanse na rozwój i ewentualną zmianę jego trajektorii biograficznej. Z drugiej jednak strony, nauczycielka mówi też o bezrobociu osób dorosłych w środowisku, w którym pracuje, dlatego fakt posiadania pracy może być pozytywny sam w sobie. Przywołuję tutaj jeszcze jedną wypowiedź mojej rozmówczynie: „*Rodzice widzą, że jednak brak zawodu, brak pracy nie jest dobrą perspektywą i na szczęście mają tę świadomość, że dzieci mają mieć od nich lepiej*” [N_6].

Można zrozumieć przekaz wypowiedziany przez pierwszą przywoływaną w tej części nauczycielkę, jej dystans do pracy mającej na celu zarabianie pieniędzy i chęć robienia czegoś dla „*dobra społecznego*”. Z drugiej strony, konieczność ekonomiczna rodzin jest ciągle faktem, nie jest to tylko gromadzenie nowych dóbr, są rodziny, które co najwyżej mogą zapewnić dziecku suchy chleb z dżemem jabłkowym. Fakt ten nie musi być przez nauczyciela zanegowany, jednak warto pamiętać, że nauczyciele mają swoje preferencje społeczne, może nie zawsze potrafią wyartykułować to w tak świadomy sposób, jak przytaczana tu już nauczycielka, niemniej określone nastawienie, może nieść za sobą poważne dla dziecka konsekwencje. „*No i wyżej cenię, to coś jest może bardziej takie oceniające, ale wyżej sobie cenię osobę, która jest takim umysłowym pracownikiem, czy żyje światem pewnych idei, niż tylko zarabia, chociaż to jest krzywdzące, tak jakby zarabia i konsumuje i nie interesuje się światem idei, na przykład światem piękna, sztuki, jakie nurty dominują w dyskusji, powiedzmy o człowieku, o przemianach społecznych*” [N_3].

Problematyzacja podejścia do dziecka przez rodziców – aspekt (nie)finansowy

Choć zagadnieniom szkolnym w szczególny sposób będę przyglądać się w drugim etapie analizy (w rozdziale poświęconym prywatnym teoriom pedagogicznym nauczycielek),

w tym miejscu chciałam zwrócić uwagę na szkolny aspekt, który przywołują w swoich wypowiedziach rozmówczynie. Jest to pewien obraz rodziców, których finansowa sytuacja ma wpływ na dziecko. Ciekawym przypadkiem jest używanie określenia „zaniedbane”. *Zaniedbane dziecko* to takie, które jest przeciwieństwem zadbanego, czyli takiego, które wszystko ma lub jest „wyposażone” we wszystko, co potrzebne do szkoły. *Zaniedbanie* nauczycielkom kojarzy się z „brudem”, „głodem”, „niedożywieniem”, z (brakiem) „pieniędzmi”⁴⁸ i „jedzeniem”, z „mniejszą ilością książek”, z wielodzietną rodziną czy z samotnie wychowującym dzieci rodzicem lub jedynym żywicielem rodziny. Jest to zatem zagadnienie związane z sytuacją ekonomiczną rodziny. Dla jednej nauczycielki wiąże się to z sytuacją dzieci wiejskich: *„Aczkolwiek zdarzają się sytuacje, że dzieci, które to mówię, to jest środowisko wiejskie, więc dzieci są zaniedbane pod względem i też ubioru i jakby tej sfery czystości, że są wykluczone z zabawy dzieci, które przychodzą brudne na przykład”* [N_6], dla drugiej nauczycielki nie oznacza to jednak tylko sytuacji dzieci pochodzących ze wsi: *„I pomaga też miasto, no bo miasto w tym wypadku, u nas dzieci biedne, samorząd podjął w pewnym okresie takie postanowienie, że dzieci z takich rodzin zaniedbanych otrzymywały za darmo laptopa, czy tam tablet właśnie z urzędu miasta i gminy. Więc to też poszła taka pomoc w tym kierunku. Ale to niekoniecznie dzieci wiejskie, tu chodziło o to, że nie miały takich możliwości finansowych, prawda, że, powiedzmy, matka wychowująca sama kilkoro dzieci, czy rodzina wielodzietna, gdzie zarabia tylko jeden w rodzinie i nie stać ich na to”* [N_12]. Obie wypowiedzi różnią się jeszcze pod innym względem, mianowicie pierwsza nauczycielka zauważa, w innym miejscu wywiadu, że ma w swojej klasie dzieci, które pomimo swojej biedy, są zadbane, tj. mają czyste i zacerowane (choć znoszone) ubrania.

Druga nauczycielka z kolei, choć nie utożsamia biedy ze środowiskiem wiejskim, to jednak używa określenia „zaniedbane” na rodziny, które są biedne. Z powyższej wypowiedzi oraz z wypowiedzi innych nauczycielek, w których zaniedbanie pojawia się w tym samym kontekście, co atrybuty biedy, pomimo faktu, że mają one obiektywnie zły wpływ na rozwój dziecka, to jednak bieda nie musi oznaczać zaniedbania przez rodzica, w tym sensie, że stara się on dbać o dziecko na miarę swoich możliwości (Chętkowski, 2011, s. 26). Pojawia się tu zatem pewien rodzaj stereotypowego postrzegania biedy i biednych rodziców, innymi słowy doświadczających deprivacji materialnej, jako tych zaniedbujących dziecko (co może wywoływać u niektórych nauczycieli określone nastawienie czy wręcz reakcje, o czym pisze między innymi Chętkowski (2011, s. 17)). McLaren podkreśla, że wciąż odtwarzamy mity

⁴⁸ Zaniedbane mogą być też dzieci, które mają bardzo dobrą sytuację finansową.

obarczające rodziców o niskiej klasie pochodzenia za los ich dzieci, w tym sensie, że w społeczeństwie funkcjonują przekonania typu: „biedni zasługują na swój los, ponieważ są leniwi... ponieważ nie obchodzi ich, czy ich dzieciom się powiedzie... ponieważ nie wyposażają swych rozpoczynających szkolną edukację dzieci w wystarczający bagaż intelektualnych zasobów” (McLaren, 2015, s. 212).

Z drugiej strony, nauczycielki wspominają też o innym rodzaju zaniedbania, które nie jest związane z możliwościami finansowymi rodziców, choć można powiedzieć, że również jest, ale o ile pierwszy przypadek dotyczył ograniczonych możliwości finansowych i związanych z tym trudności wychowawczych, jak w tym przypadku: „*no ale są, no są i rodziny właśnie, tak jak mówiłam, niewydolne, gdzie są, rodzi się siódme dziecko z kolei, te dzieci są zaniedbane, często gdzieś tam, a to przyborów brakuje, a to ja widzę, że zaniedbane nie tylko tak właśnie fizycznie, ale też bardzo psychicznie*” [N_8], to drugi przypadek wiąże się z zaniedbaniem dziecka pomimo dużych możliwości finansowych jego rodziców: „*są to zarówno dzieci, które są niedopilnowane, zaniedbane, ale nie jeśli chodzi o pieniądze ani o jedzenie, tylko tak wychowawczo, są to dzieci, które dla mnie są poddawane zbyt dużej presji rodziców i wymaganiom, mimo że są bardzo mądre i zdolne, są to dzieci, które z kolei są za bardzo rozpieszczane i mimo, że dorastają do kolejnych obowiązków, to w ogóle im się ich nie daje i przez to dla mnie się je upośledza troszeczkę, bo one przez to nie są świadome swoich możliwości i umiejętności, bo nawet nie pozwala się im w domu nic wykazać*” [N_1]; „*Niektóre dzieci, nawet w tej dzielnicy nowobogackiej, są zaniedbane w sensie takim, nie, że chodzą głodne i brudne, ale w takim ogólnorozwojowym, bym powiedziała*” [N_7]; „*Jakie mają podejście rodzice, to widać od razu po dziecku. Jak są dzieci otwarte na różne rzeczy, no to widać, że te dzieci w domu też ten głód wiedzy gdzieś jest podsycany, gdzieś jest, zaangażowanie rodziców widać. To widać na każdym kroku. To widać nawet po tym, czy to dziecko ma te przybory, czy nie ma, bo to nie jest kwestia bogatszy, biedniejszy, bo myślę, że ołówek, skoro ma jakiś tam piórnik, nie wiadomo jaki, czy coś w tym stylu, skoro stać go na kanapki z Żabki, no to na ołówek też stać, prawda. Więc to nie jest kwestia tego, ale samo przygotowanie, że to dziecko ma dla siebie ten ołówek, ma te podstawowe przybory, a tu widać u tych dzieci, które są zaniedbywane, że nikt o to nie dba, czy oni mają, czy nie mają. To pierwsze. Wydaje mi się, że to widać, jeżeli rodzice są dobrze nastawieni do szkoły i gdzieś tam się interesują, to te dzieci przynoszą te prace na czas, gdzieś sprawdzane*” [N_8]; „*A mówi się, że właśnie w dzisiejszych czasach rodzice przeładują zajęciami takimi dodatkowymi dziećmi, z nadzieją, że to przyniesie jakieś takie efekty, sukcesy, według pani to ma sens, takie wczesne ingerowanie? Czy to może wpłynąć?* [DD] *Zależy od sytuacji, bo, no tu jest mowa, ja myślę, o dzieciach,*

które mają rodziców, którzy mają dużą kasę i zamiast się zajmować dziećmi, posyłają je na masę zajęć” [N_8].

Przykłady, które nauczycielki wymieniają w tych narracjach, można wytłumaczyć przynależnością klasową rodziców do wyższej frakcji klasy średniej. Rodzice ci nastawieni wówczas będą na inwestycję w siebie, rozwój własnej kariery zawodowej, choć jednocześnie starają się dbać o edukację swoich dzieci (Sadura, 2012b, s. 173). Taka zależność będzie mieć miejsce w sytuacji, gdy rodzice będą dysponowali odpowiednim kapitałem ekonomicznym, choćby mieszkając w tzw. „nowobogackiej” dzielnicy. Zatem obserwacje nauczycielek mogą być trafne, choć pozbawione języka teoretycznego. Chciałam też zauważyć, że nie przytaczam w tym miejscu wszystkich aspektów związanych z „zadbaniem” czy „zaniedbaniem”, a jedynie te, które w jakiś sposób są związane ze względami finansowymi.

Kategoria nawiązująca do kwestii ekonomicznych i związanych z nimi warunków życia, pojawia się w wypowiedziach nauczycielek najczęściej, jest to najbardziej dostrzegalny przejaw różnicowania społecznego w wypowiedziach nauczycielek, ale też możliwy jest on do zobaczenia i możliwy do odczuwania przez nie same (poprzez doświadczenie poczucia awansu lub degradacji materialnej).

b) Nastawienie do kultury

Drugą, wyróżnioną przez mnie kategorią świadomości klasowości nauczycielek, jest nastawienie do kultury. Choć wymiar ten określiłam jednym terminem, w jego obrębie zawarłam kilka podkategorii, które zidentyfikowałam w wypowiedziach nauczycielek. Jednocześnie należy podkreślić, że różnicowania społecznego jest w ramach tej kategorii mniej, niż w dotyczącej kapitału ekonomicznego, a także udało się wyróżnić mniej elementów pozwalających połączyć wypowiedzi w jedną wspólną kategorię.

To nastawienie do kultury, możemy częściowo określić percepcją innych stylów życia, wyrażoną nastawieniem do świata kultury, wartości i idei. Wówczas, wyróżnione przez mnie kategorie w tym obszarze, będzie łączyć to, co narratorki mówią o czasie wolnym swoich bliskich czy też innych osób. Jedna z nauczycielek w różnych miejscach swojego wywiadu wartościowała sposób spędzania wolnego czasu przez swojego ojca czy też młodszego brata, a także podawała przykłady podejmowanych prób wpłynięcia na edukację i sposób spędzania czasu przez swoich bliskich: *„A jeżeli chodzi o mojego tatę, to on jest po technikum elektrycznym, akurat pracuje jako tam malarz piaskarz na stoczni, gdzieś tam ambicji jakichś takich wyższych u niego nie obserwowałam, żeby chciał się bardziej rozwijać, to znaczy, robi*

jakieś tam kursy takie techniczne czy z elektryki, jakieś uprawnienia, czy coś, to tak, ale raczej bym powiedziała, że z domu nie miał takiego poczucia, żeby być w tej sferze wyższej edukacji. U niego nikt nie miał studiów, więc po prostu poszedł w zawód i to robi” [N_2]. W innym miejscu także ocenia sposób spędzania czasu wolnego przez ojca, ale też swoje „usilne próby” wpłynięcia na ten styl, bez powodzenia. *„Mój tata generalnie ogląda telewizję w wolnym czasie i właściwie to nic więcej, mimo naszych usilnych prób przekierowania go na jakąś aktywność z moim bratem czy jakieś czytanie książek, to nie, to telewizor musi być, jak się zepsuje, to jest dramat i raczej to jest sport, albo jakieś stare seriale typu «Czterej pancerni»” [N_2].* W domu nauczycielka obserwowała, że ojciec nie chciał się bardziej rozwijać, żeby zmienić swoją pozycję społeczną. Dla niej jednak kapitał kulturowy był ważny, co próbowała także zaszcześcić w swoim młodszym bracie, zarówno, gdy ze względów finansowych rodziny przejmowała rolę opiekunki do dziecka po swoich lekcjach, jak i obecnie, gdy młodszy brat stoi przed wyborem swojej własnej drogi zawodowej: *„A jeżeli chodzi o mojego brata, no to w tej chwili gdzieś tam mniej książek, chociaż próbuje, a więcej gdzieś tam takich gier online z kolegami, chociaż skutecznie udaje się mnie i mojemu mężowi wkręcać go w gry planszowe. Swego czasu nawet jeździł na turnieje gier planszowych, tak że jakieś tam udało mi się zaszcześcić w nim moje pasje” [N_2]; „Podobnie jak ta opiekunka kiedyś się nami zajmowała, żeby ten czas spędzić bardziej w kierunku edukacyjnym i właśnie nie korzystać z tego telewizora, bo uważałam to wtedy mocno za stratę czasu” [N_2].* Podobną ocenę czasu wolnego, tym razem swojej matki, wyraziła druga nauczycielka mówiąc, że *„było to związane raczej z takim dość biernym spędzaniem czasu”.* W tym przypadku matka podejmowała się, między innymi czytania książek, ale były to przede wszystkim romanse, zdaniem nauczycielki: *„To nie była jakaś literatura piękna, ani jakieś takie wyszukane pozycje” [N_6].* Ocenie w tym przypadku został poddany sposób spędzania wolnego czasu, ale też rodzaj wybieranej literatury, postrzeganej jako *niewyszukana*.

Kwestia ambicji pojawia się także u kolejnej nauczycielki. Ta jest jednak łączona z ambicją rodziców, dzięki której dziecko może osiągnąć edukacyjny sukces. Nauczycielka podkreśla w tym miejscu, że dziecko nawet „mniej zdolne” przy wsparciu rodzica może osiągnąć więcej, niż dziecko zdolne, które nie ma wsparcia. Wsparciem tym są opisywane w literaturze przedmiotu (Lareau, 2003, s. 243–244; Nyczaj-Draż, 2009, s. 110) zachowania rodziców z klasy średniej, a więc posyłanie dzieci na dodatkowe zajęcia, podtrzymywanie kontaktu z nauczycielem, praca z dzieckiem w domu, wsparcie psychologiczne, które odnosi się do podtrzymywania motywacji wewnętrznej dziecka i jego zainteresowań. *„To wynika też z jakiejś refleksji, rozmyślań rodziny, rodziców, bo to są też jakieś tradycje, nie potrzeba, może wystarczy, że skończysz podstawówkę i będziesz jeździł na taksówce, jak ja. Niektórzy rodzice*

mają ambitniejsze plany i chcą, żeby to dziecko jakoś kierować, sterować, wspierać, coś więcej w domu robić, to takie dziecko ma szansę, mimo nawet, że może jest na przykład mniej zdolne, ale przez pracę w domu umiejętną, psychologiczną też w dużej mierze zaawansowaną, żeby nie zgasić, żeby nie za mocno to dziecko cisnąć, jest w stanie mieć większe sukcesy, niż dziecko zdolne bez wsparcia. Jest w stanie dziecko przeciętne czy może troszkę słabsze ze wsparciem rodziców, w sensie, że mają kontakt z nauczycielem, że jeszcze coś chcą więcej, że zapisują na jakieś zajęcia, że rozmawiają z nauczycielem jak nauczyć, a co zrobić i nauczyciel podpowiada, bo oni sami może nie wiedzą o tym, bo też nie mają takich tradycji swojej własnej edukacji. Więc jest to dziecko w stanie osiągnąć więcej” [N_4].

Do odmiennych wniosków dochodzi nauczycielka ucząca w wiejskiej szkole podstawowej, która uważa, że rodzicom zależy na edukacji dzieci. Używam tego przykładu jako odpowiedzi na wypowiedź poprzedniej nauczycielki, która była zdania, że niektórzy rodzice mają pewne tradycje edukacyjne związane z mniejszymi ambicjami edukacyjnymi wobec swoich dzieci, czego przykładem miał być taksówkarz postrzegany jako reprezentant grupy zawodowej o niższym statusie społecznym. Nauczycielka ucząca w szkole wiejskiej utożsamia zainteresowanie rodziców nauką ich dzieci z zainteresowaniem ocenami. Rodzice chcieliby, żeby były one jak najlepsze. Tym jednak, co narratorce przeszkadzało, było wymaganie pełnej odpowiedzialności za edukację od nauczyciela, w sytuacji, gdy rodzic nie potrafił samodzielnie wesprzeć dziecka: „*Oni oczekują tego sukcesu i to takiego sukcesu pełnego. Ich trójka, czwórka nie satysfakcjonuje, oni chcą, żeby dziecko było najlepsze, bo tak mi się wydaje, że to tłumaczą sobie po prostu wysokim wykształceniem. Jak ktoś będzie miał wysokie wykształcenie, to będzie mógł zapewnić byt rodzicom” [N_6].*

Obie przytoczone wypowiedzi przedstawiają odmienne narracje wobec osób o niższej klasie społecznej. Obie zwracają uwagę na kwestie zapatrywań czy rozumienia tego, czym jest edukacja przez osoby o niskim kapitale kulturowym. Ich stosunek wobec doświadczeń rodziców, które przekładają się na możliwości edukacyjne dzieci, wpływać może na różne praktyki wyrównujące te szanse. Nauczycielki poruszają kwestię braku kompetencji części rodziców, by wspierać dzieci w nauce. Przyczyniać się to może do szybkiego zakończenia edukacji i konieczności podjęcia pracy, innym razem, pomimo chęci, by dziecko kontynuowało naukę, rodzic nie umie tej nauki wesprzeć, inaczej niż poprzez zainteresowanie ocenami i oczekiwaniem, żeby były najlepsze. Problematycznym wydaje się tu, brak ewentualnego wsparcia rodziny, a zwłaszcza ucznia, którego rodzice mogą nie dostrzegać potrzeby dalszego kształcenia, zaś w drugim przypadku, nastawienie na oceny, które nie jest równoznaczne z posiadaną wiedzą i kompetencjami uczniów. Nauczycielka jednak nie problematyzuje tego

zagadnienia, tym bardziej rodzice, bowiem w warunkach polskiej edukacji ocenianie jest zazwyczaj narzędziem sprawowania władzy i utożsamiane z byciem „dobrym/dobłą” uczniem/uczennicą lub „złym/złą” uczennicą oraz gwarancją życiowego sukcesu lub porażki. Niemniej w drugim przypadku, nauczycielka dostrzega chociaż pewne zaangażowanie rodziców, a nie brak ambicji, co może przekładać się również na większe zaangażowanie samej nauczycielki w pracy z uczniami i ich rodzicami.

Styl życia, do tej pory związany z ambicjami i podnoszeniem pozycji społecznej, może wiązać się też z mniej interesownym lub bezinteresownym podejściem do spędzania czasu, w tym zwłaszcza w odniesieniu do kultury. Może być on jednak przeciwieństwem „kultury wyższej”, być mniej wartościowy, niezwiązany z pracą umysłową. Jedna z nauczycielek mówiła o „wartości intelektualnej”, która była ważna w jej domu, co przekładało się jednocześnie na chęć nauki dla samej siebie [N_9]. Inna nauczycielka zauważa, że tam, gdzie rodzice są bardziej wykształceni, dzieci spędzają swój czas w inny, *bardziej wartościowy* sposób, w tym poprzez częste podróżowanie [N_4], co oczywiście wiąże się z nakładem finansowym. Trzecia nauczycielka, która mówi o odmiennym sposobie spędzania czasu, sama posługuje się terminem „styl życia”, żyje światem idei, nie żyje dla pieniędzy, choć jest świadoma tego, że może tak powiedzieć dzięki wsparciu materialnemu, jakie otrzymała od rodziców. Mówi bezpośrednio o tym, jakie zawody i ludzie o jakim kapitale kulturowym są jej bliscy, a z jakimi, choć zdaje sobie z tego sprawę z tego, że jest to oceniające, wspólnego języka nigdy nie znajdzie. Przeciwwstawia sobie pracę umysłową, zainteresowanie tym, co się dzieje na świecie temu, co jest związane ze światem konsumpcji, a więc m.in. z kupowaniem ubrań: *„No gdzieś duchowo jak..., na pewno, nie wiem, może tam było to rozdzielić, to gdzieś mi bliskie są aspiracje inteligencji, czyli praca społeczna, praca niekoniecznie za pieniądze, praca dla dobra innego, poświęcanie się dla innego, nie wiem. Ważne są dla mnie losy kraju, kto rządzi naszym krajem, nie jest mi obojętne, czyli takie wszystkie aspiracje typowo dla..., charakterystyczne dla inteligencji są mi bliskie. (...) Jakbym miała się posługiwać takim habitusem, to otaczam się ludźmi i dyskutuję z ludźmi, którzy, no raczej są bliscy właśnie takiej, że coś społecznego chcą wytworzyć, na przykład rozmawiam z osobami ze świata kultury, reżyserem, gdzieś tam, z takimi ludźmi się wole otoczyć, niż z osobą, która na przykład będzie mi opowiadać o..., nie znajdę wspólnego tematu na dłuższą metę z osobą, która żyje konsumpcyjnym tylko stylem życia. Po prostu nie znajdę, wiem, że mogę z tą osobą być, czyli jakby nie czuję, że ona jest z mojego świata, czyli jakby to środowisko moje tak, to ja to klasyfikuję, no i wyżej cenię, to coś jest może bardziej takie oceniające, ale wyżej sobie cenię osobę, która jest takim umysłowym pracownikiem”* [N_3].

Dwa kolejne przykłady natomiast mocno ze sobą kontrastują. Pierwszy odnosi się do obserwacji nauczycielki pracującej z dziećmi ze środowiska wiejskiego, która uważa, że dzieci nie mają dobrych wzorców w domu: *„Tutaj jest to bardziej związane z tym, że jakby rodzice siedzą w domu i jakby nie mają tych dobrych wzorców, bo siedzą przed telewizorem, albo zajmują się ogrodem, czy gospodarstwem. A jednak w mieście są inne. Tutaj moje dzieciaki to by chciały chodzić na angielski, chciałyby chodzić na zajęcia dodatkowe, a co z tego, skoro to wiąże się z dojazdem. No i niestety, pewne talenty nie są rozwijane z przyczyn ekonomicznych, niestety”* [N_6]. Druga natomiast nauczycielka przytacza swoje wspomnienie i fakt, że zawsze miała dostęp do kultury, a aktywności kulturalne były w jej domu traktowane niemal jak święte. Nauczycielka przyznaje jednocześnie, że dziwiła się, że inni nie odbierają świata, w tym sztuki, jak ona, nie mają z nią przede wszystkim nawet takiej styczności: *„Dostęp do kultury zawsze miałam, był on wręcz naturalny chociażby dlatego, że ten teatr był bardzo blisko, teatr, galerie sztuki, to była taka rzecz, do której się chodziło w mojej rodzinie, może jest to świętokradztwo, ale w mojej rodzinie się do teatrów czy do galerii chodziło, tak jak się w innych rodzinach chodzi do kościoła, do kościoła nie chodziliśmy. Było to na tyle normalne, jak w większości rodzin chodzenie do kościoła. Wręcz dla mnie dziwne było, że nie wszyscy czytają książki, nie wszyscy chodzą do teatru i nie wszyscy rozumieją sztukę tak, jak ja, jako dziecko, to było dla mnie dziwne”* [N_1].

Nauczycielki dostrzegają również rozbieżności w poziomie wiedzy ogólnej swoich uczniów. Ich wypowiedzi obrazują także pewien ich stosunek do określonego stylu życia, a także pokazują potencjalną próbę eradykacji klasowej swoich uczniów, zamiast odwoływania się do pedagogiki krytycznej i włączania doświadczeń uczniów o niskiej klasie pochodzenia do szkolnego kanonu⁴⁹. Niemniej dwie nauczycielki dostrzegają problem braku dostępu tych uczniów do tych samych doświadczeń kulturalnych i społecznych, co uczniowie z innych szkół, w tym uczniowie z ośrodków wielkomijskich, co powtarza jedna z nauczycielek. *„Bardzo uboga wiedza ogólna, takie doświadczenie świata, tu jest duży problem, że te dzieci dużo rzeczy nie widziały, nie doświadczyły nigdy. I to jest największy problem taki, mam wrażenie, że, i te dzieci właśnie przez to, że mają tą mniejszą wiedzę, mniejsze umiejętności, to gorzej się czują na tle klasy”* [N_8]. *„To jest po prostu przepaść między szkołą wiejską a szkołą miejską. To jeszcze bardzo dużo czeka pracy te dzieci, żeby one były nawet na poziomie poziomu rozwoju powiedzmy i wiedzy 5-6-latków w Warszawie, a 5-6-latków te moje. To jest po prostu ogrom*

⁴⁹ Pewną przeciwwagę dla tego wniosku stanowi wypowiedź emerytowanej już nauczycielki, która starała się włączać wiedzę dzieci ze wsi do planowanych przez nią lekcji. Wiedza ta nie odnosiła się do kwestii społecznych, niemniej dotyczyła doświadczeń dzieci, tj. wiedzy na temat roślin, zbóż czy zwierząt.

pracy. Tam rodzice z nimi mają, owszem, dużo zajęć pozalekcyjnych, ale rodzice z nimi pracują, i tu przychodzą, do tego muzeum. Oni mają taką dużą wiedzę ogólną o świecie, gdzie byli, coś zobaczyli, analizują, a te moje dzieciaki nigdzie nie byli. Do Dino pojechali, to była atrakcja wieczoru, bo pojechali z mamą do sklepu”; „Zdecydowanie tam [w mieście – przyp. DD] dzieciaki dużo więcej wiedziały, 5-latki jak mam porównanie do tych swoich, one miały dużo bogatsze słownictwo, dużo większą wiedzę, były dużo pewniejsze siebie” [N_6]. Jednak, jak wynika z wypowiedzi jednej z nauczycielek, problem w poziomie wiedzy nie jest związany z podziałem na wieś i miasto, czy ze szkołą znajdującą się w dzielnicy o określonym kapitale społeczno-ekonomicznym. Największe różnicowanie ma miejsce w obrębie szkoły o różnym przekroju społecznym, w którym różnicują nie tylko dorośli, ale i dzieci, „no dzieci zauważyły, że Krzys tego nie wie, tamtego nie wie, że jednak ubiór też jest [inny – przyp. DD]” [N_5].

Ostatni przykład, który chcę tutaj przytoczyć, związany jest z nastawieniem do tzw. zawodówek, obecnie nazywanych szkołami branżowymi. Jedna z nauczycielek podaje przykład tego, że kiedy była dzieckiem, chciała zostać fryzjerką, wiązałyby się to jednak z pójściem do szkoły zawodowej, na co jej bliscy reagowali w sposób jednoznacznie wyrażający dezaprobatę: „jak to, taka dobra uczennica do zawodówki?” [N_1]. Jednocześnie, gdy w życiu tej nauczycielki doszło do perturbacji życiowych, których konsekwencją była rezygnacja ze szkoły średniej, następnie powrót do szkoły, już jednak nie do *renomowanego liceum*, ale do szkoły wieczorowej, wiązało się to z okresem „straszego wstydu” i poczuciem „wykluczenia ze społeczności licealnej” [N_1]. Ostatnia nauczycielka poniekąd spaja wątki nastawienia do szkoły zawodowej oraz ambicji. „Ja uważam, że osoba ambitna, nawet mam takie koleżanki, które gdzieś tam skończyły wcześniej nawet zawodówki, później w zawodówce na przykład robiły liceum wieczorowe i później poszły na studia. Więc małymi krokami, uważam, jak ktoś jest ambitny, to wszystko osiągnie, tylko to jest kwestia czasu. Nie wszystkim wszystko tak łatwo też przychodzi, ale najważniejsze są chęci i taka ambicja właśnie, może też czasami takie zawzięcie w sobie” [N_13]. Poza ujawnieniem swojego nastawienia do szkół zawodowych (branżowych), nauczycielka nie włączyła wątków klasowych do pogłębienia tematu ambicji w edukacji, a co za tym idzie, nie bierze pod uwagę obiektywnych czynników, które mają wpływ na naukę dziecka. Odwracając bowiem wypowiedź, skądinąd w duchu neoliberalnym, można powiedzieć, że jeżeli komuś nie udało się kontynuować nauki po szkole zawodowej, w tym umożliwiającej podjęcia studiów wyższych, to jest to dowodem na to, że osoba taka nie była wystarczająco ambitna, zatem jest sama sobie winna.

Przytaczane w tym miejscu podkategorie, jak: nastawienie do stylu życia/sposobu spędzania wolnego czasu i ambicji, ukazują jednoznacznie oceniający stosunek nauczycielek

wobec tego, co nie reprezentuje wyznawanych przez nie wartości, czy choćby nie jest związane z wartościami szkolnymi. Z wypowiedzi tych wyłania się dość spójny i podzielany przez nauczycielki świat, w którym to, co odmienne jest mniej wartościowe, gorsze, ubogie. Można już na tym etapie powiedzieć, że nastawienie nauczycielek do kultury, jeżeli będziemy mówić o wyrównywaniu szans edukacyjnych, lokować się będzie w podejściu strukturalno-funkcjonalnym, w którym to uczniom należy dostarczyć odpowiedniej „stymulacji kulturowej” (Dolata, 2008, s. 39–40), nie zaś włączyć ich doświadczenia do procesu edukacyjnego.

c) Dychotomiczne ujmowanie rzeczywistości

Jako kolejny element różnicowania społecznego w wymiarze klasowym, wyodrębniłam ujęcia dychotomiczne, które pojawiają się w wypowiedziach nauczycielek. Nie wszędzie przeciwieństwa te wybrzmiewają w sposób jednoznaczny. W przypadku dwóch wypowiedzi zwróciłam uwagę na budowę zdania, w pozostałych wypowiedziach dychotomie te są wyrażane wprost i poddawane wartościowaniu. Odnoszą się do pochodzenia przestrzennego (miasto vs wieś), wykonywanego zawodu (nauczyciel vs sprzątaczką); kapitału społecznego i stylu życia (ludzie ze świata kultury – osoba, która żyje konsumpcyjnym stylem życia; osoba chcąca się uczyć – imprezowicze); rodzaju szkoły (rejonówka – super szkoła; liceum – zawodówka).

Ilustrację pierwszego przykładu, odnoszącego się do miejsca zamieszkania uczniów i nauczycielki, może stanowić ten krótki cytat: *„To jest po prostu przepaść między szkołą wiejską a szkołą miejską”* [N_6]⁵⁰. W obrębie tego samego miasta z kolei, dzielnica, której nazwa mówi sama za siebie (kojarząca się jednoznacznie z czymś negatywnym) i dzielnica „nowobogacka” [N_8]. Przykład dotyczący wykonywanego zawodu ukazuje wyższość zawodu nauczyciela nad osobami zajmującymi się w szkole sprzątnięciem. Podkreślona została przez narratorkę misja zawodu nauczycielskiego, a jeżeli komuś z nauczycieli nie podoba się takie podejście, zdaniem nauczycielki lepiej, żeby się zatrudnił jako „sprzątaczką”. *„Ale szkoła powinna się tym zająć z czystego interesu tych ideałów, co jest napisane, dobrostan dziecka, w podstawie programowej, nauczyciel ma misję. A tak naprawdę ma misję. Nie ma innego słowa, może w polskim języku, jest misja, jesteś nauczycielem, no to zachowuj się jak nauczyciel. Nie pasuje ci, na sprzątaczkę”* [N_4]. Jest to niezwykle interesujący przykład, z tego względu, że nauczyciel, jako osoba z wykształceniem wyższym, może podjąć (przynajmniej z założenia) prace w różnych sektorach

⁵⁰ Nie będę przytaczać w tym miejscu dłuższych wypowiedzi, ponieważ będą się powtarzać z tym, co pojawiło się już we wcześniejszych podpunktach.

zatrudnienia. Tymczasem alternatywą nie są inne zawody, ale zawód osoby sprzątającej, jako przykład takiej pracy, w której nie wymaga się zaangażowania, pasji i misji.

Ilustracją trzeciej podkategorii będzie wypowiedź nauczycielki, która mówi o tym, z kim woli spędzać czas i jakimi ludźmi się otaczać, czyli osobami ze świata kultury, a nie tymi, dla których ważny jest świat konsumpcji⁵¹ [N_3]. Ta sama nauczycielka podobną wypowiedź odnosi do czasów licealnych, kiedy ze względu na trudności emocjonalne, jakich wówczas doświadczała, zdecydowała się wybrać szkołę rejonową, zamiast spróbować swoich sił w szkole językowej, którą proponowali rodzice nauczycielki. *„Poszłam do rejonówki, bo ja nie miałam odwagi startować, wiesz, rodzice mnie namawiali na jakąś superszkołę gdzieś tam o profilu językowym”* [N_3]. Stanowi to też przykład nastawienia do określonego rodzaju szkoły, z czym kojarzy się szkoła rejonowa, a nie ta oparta na świadomym wyborze. Choć w tym przypadku ten świadomy wybór padł na taki typ szkoły, z drugiej strony niekoniecznie był to świadomy wybór podyktowany racjonalnym rozeznaniem swoich sił, a raczej brakiem odpowiedniej pomocy psychologicznej, co obrazuje biografia i narracja nauczycielki. Ostatecznie w szkole rejonowej nauczycielka doświadczała raczej ubogich relacji społecznych, nie mogła odnaleźć się w swoim zespole klasowym z racji, zdaniem nauczycielki, odmiennych stylów życia i wartości. Pojawia się jednak, nie tylko spostrzeżenie nie podzielania wspólnych wartości przez grupę rówieśniczą, ale ocena, że była to zła klasa, klasa imprezowiczów. *„Jak jesteś w złej klasie licealnej, to jesteś w klasie imprezowiczów i ty, jak chcesz się uczyć, to po prostu jesteś jakimś dziwolągiem w ogóle. Tak więc te relacje były dlatego słabe, nie mogłam się odnaleźć w tej grupie, to totalnie odmienna grupa, jeśli chodzi o wartości jakieś takie”* [N_3]. Być może ocenę tę można powiązać z tym, o czym pisał Mikiewicz, że było to liceum „środka”, które formalnie zakłada takie same cele edukacyjne, jak licea elitarne i zupełnie inną ofertę niż szkoły zawodowe. Założone cele są jednak „konfrontowane z nieformalną kulturą młodzieżową”. By szkoła mogła sprawnie zrealizować swoje zamierzenia, niezbędna jest współpraca młodzieży. Jak ujmuje to Mikiewicz, szkoła „zakłada kulturę konformizmu wobec edukacji”, ten jednak jest uzależniony od kapitału społecznego uczniów, a „kultura konformizmu jest typowa dla młodzieży inteligenckiej” (Mikiewicz, 2005, s. 206–207). Zatem opowieść nauczycielki wpisuje się w narrację konformizmu wobec szkoły, podczas gdy pozostali uczniowie mogli wywodzić się ze środowisk „do tej pory wykluczanych ze ścieżek wiodących do wyższych pozycji społecznych: robotniczych i wiejskich” (Mikiewicz, 2005, s. 207), dla której to młodzieży istotne jest, m.in. „kultywowanie więzi w grupach rówieśniczych”

⁵¹ Wypowiedź tej nauczycielki przytoczyłam przy okazji punktu poświęconego nastawieniu do kultury.

(Mikiewicz, 2005, s. 208). Podobne nastawienie do wartości i stylów życia nauczycielka formułuje już jako osoba dorosła, podkreślając wręcz unikanie kontaktu z pewną grupą ludzi.

Innym przykładem różnicowania szkół jest podział na liceum i „zawodówkę”. „*Mam nawet koleżanki (...), które gdzieś tam skończyły wcześniej nawet zawodówki*” [N_13]. Wypowiedź ta miała obrazować fakt, że jeżeli ktoś będzie dość ambitny i zawzięty, to nawet po szkole zawodowej może pójść na studia. Wzmocnieniem tego przekazu jest partykuła „nawet”, użyta w tym samym zdaniu dwukrotnie. Uwidacznia się tu powszechne nastawienie do tego typu szkoły ponadpodstawowej, jako szkoły małych możliwości. Partykuła „nawet” za Słownikiem Języka Polskiego wyraża bowiem: „zdziwienie mówiącego wywołane jakąś nietypową lub nieoczekiwaną sytuacją” (Słownik języka polskiego PWN, b.d.). Podobnie było z wypowiedzią innej nauczycielki, która również dotyczyła szkół zawodowych. Gdy ta rozważała zostanie fryzjerką, słyszała komunikat, że „taka dobra uczennica” nie może pójść do zawodówki [N_1]. Zatem zawodówka kojarzy się z przeciwieństwem „dobrej” uczennicy, „dobrego” ucznia, innymi słowy jako coś niedobrego lub wręcz złego. Jeżeli komuś uda się jednak osiągnąć tzw. sukces edukacyjny, pomimo tego, że nie było to liceum, będzie to powodem do zdziwienia, bowiem ten rodzaj szkoły ma z góry przypisaną złą renomę.

Same dychotomie niewiele nam mówią. Wzbogacone jednak o znaczenia, wartościowanie i dystansowanie, umożliwiają zdobycie wiedzy na temat tego, w jaki sposób nauczycielki postrzegają świat społeczny, w tym, jaki mogą mieć stosunek do przestrzeni, rodzaju szkoły czy zawodów, w tym takich, z którymi kontakt mają uczniowie. Jednocześnie posługiwanie się dychotomiami wskazuje na dość uproszczone postrzeganie rzeczywistości przez moje rozmówczynie.

d) Okolica, w której mieści się placówka edukacyjna

Ciekawym przykładem, wyzwalającym nastawienie do innych grup społecznych, była prośba o opisanie okolicy, w jakiej znajduje się placówka, w której respondentka pracuje. Pytanie to ukazywało refleksję klasową, choć nie zawsze pogłębioną, a wręcz posługującą się jednym słowem lub bardzo krótkim określeniem, jak: „szkoła była na wsi” [N_2], co mogłoby sugerować (zwłaszcza dla osób pochodzących z ośrodka wielkomiejskiego, jak przywoływana narratorka) jeden wizerunek wsi, coś, co wywołuje ten sam obraz dla każdego, kto usłyszy określenie „wieś”. W taki jednoznaczny sposób środowisko wiejskie traktowała właśnie jedna z nauczycielek, która na wieś przeniosła się z ośrodka wielkomiejskiego [N_6]. Z drugiej strony, niektóre wypowiedzi nauczycielek na ten temat były całkowicie pozbawione refleksji

klasowej. Poniżej przedstawiam jedenaście wypowiedzi, w których można odnaleźć przejawy różnicowania społecznego.

„Jeśli chodzi o lokalizację szkoły, bardzo dobra, ale wydaje mi się, że dookoła mieszka specyficzna społeczność, bardzo dużo lekarzy mieszka. No ja też mieszkałam właśnie tam 12 lat, tak że to też mogę powiedzieć właśnie jak to wygląda, że dzieci mają czasami po dwóch, trzech opiekunów, ponieważ rodzice albo na dyżury pracują w szpitalach, mają prywatne praktyki i nie mają czasu po prostu dla dzieci” [N_13].

„Szkoła była de facto na wsi, chociaż była finansowana w ogóle przez trzy różne gminy, bo jest na pograniczu dwóch miast i wsi” [N_2].

„Czyli wydaje mi się, że taka grupa ludzi, finansowo taka stabilna, bogaci ludzie tutaj, majątni” [N_3].

„Patologia wyższego wykształcenia” [N_4].

„Osiem lat temu określiłabym wioska, a teraz określiłabym przedmieście Wrocławia. No to jest wioska, w której jest mnóstwo bloków i właściwie jest przy granicy z [nazwa miejscowości – przyp. DD], więc wieś rozbudowana, nie wiem jak ją określić” [N_10].

„Szkoła osiedlowa”; „Tak jak bym miała powiedzieć, na podstawie tutaj dzieci określić poziom rodziców, że tak powiem, poziom bytu, no to większość to jest na takim średnim poziomie finansowym, się plasuje. Są takie jednostki w szkole, po których ewidentnie widać, że rodzicom się bardzo dobrze powodzi. I teraz co zauważyłam, to właśnie tego typu dzieciaki są zameldowane na przykład tylko u babci, a mieszkają pod [nazwa miasta – przyp. DD] w takiej dobrej dzielnicy, w jakiejś tam takiej dzielnicy willowej. Generalnie większość dzieci to jest taki ten poziom finansowy średni, niewyróżniający za bardzo. Jeśli chodzi o ten poziom taki niższy, to też się zdarzają takie jednostki, które korzystają z MOPS-ów, z MOPR-ów, które korzystają z jakiejś tam pomocy” [N_5].

„Tym bardziej, że środowisko, w którym jest była moja szkoła, no niestety to jest Stare Miasto i jak ja to mówiłam później już jako nauczyciel, z pokolenia na pokolenie te dzieci żyły podobnie jak ich rodzice, czyli w pewnym momencie była to już taka patologia. I bardzo cię cieszyłam, że właśnie z takich rodzin te dzieciaki potrafiły znaleźć swoją pasję i w tej orkiestrze się znalazły i znalazły cel w życiu, i to swoje życie poukładały co nieco inaczej niż ich rodzice czy dziadkowie” [N_12].

„To jest duża szkoła, bardzo duża szkoła podstawowa wybudowana w latach 80. na dużym osiedlu, więc generalnie dzieci to są dzieciaki z osiedla, które w większości są dziećmi ludzi, brzydko mówiąc, na dorobku, mieszkających w blokach, jeżeli się coś zmienia to po prostu zmieniają miejsce zamieszkania, więc bardzo często potem te dzieciaki dojeżdżają do nas

choćby z domów jednorodzinnych, bo się spodobało, a potem się wyprowadzają. Ale generalnie jest tam cały przekrój społeczny, bo zarówno tacy ludzie na dorobku, że tak powiem, z aspiracjami, jak i mocna patologia” [N_1].

„Sama szkoła jest w takiej dosyć dobrej okolicy, ale dzieci, które gdzieś tam przynależą do tej szkoły, mieszkają w takich uliczkach, gdzie jest dużo biedy, dużo takich patologicznych rodzin, no patologicznych sytuacji. Mamy bardzo dużo dzieci romskich. Niby centrum miasta, no bo to jest centrum jednak miasta. No ale tak to różnie bywa, że tak powiem, no różne są, jest duża przepaść, mam wrażenie, między takimi nowobogackimi dzielnicami, że tak powiem, a tutaj [nazwa dzielnicy – przyp. DD], gdzie są kamienice, gdzie są takie, jest dużo melin i tego typu rzeczy” [N_8].

„Nowobogacka” [N_7].

„To jest szkoła wiejska” [N_6].

W tym miejscu chciałam przedstawić trzy narracje nauczycielek, które pozbawione są refleksji klasowej.

„Wtedy szkoła znajdowała się na [nazwa ulicy – przyp. DD], w budynku starego gimnazjum. Dół tej szkoły został jakby wydzielony, w zasadzie taki długi korytarz i dwie klasy i biuro. Szkoła dopiero zaczynała swoją działalność, więc były dopiero dwie klasy i ja byłam drugim nauczycielem w klasie I-III. Byłam tam z nimi jakby pierwszy i drugi rok. Tylko że to klasy są mieszane wiekowo, więc pierwszy rok to były dzieci tylko 7-letnie, ale już drugi rok, no to były jakby 7- i 8-letnie” [N_9].

„Teraz szkoła jest pod Wrocławiem, wcześniej pracowałam w szkole we Wrocławiu, w centrum, a teraz od września pracuję w szkole w [nazwa miejscowości – przyp. DD], więc dzieci są napływowe z okolic, bo jest to szkoła na środku wioski, w której nic nie ma, jest jeden sklep. Ale mamy jakby przestrzeń podwórkową i ona jest dostosowana do dzieci, dzieci mają możliwości pobiegania i pogrania w piłkę, i powspinania się, i pobudowania z opon, i pojeżdżenia na hulajnodze, rolkach i czymś innym, co przyniosą. Więc myślę, że teren, który jest dookoła jest przystosowany do potrzeb dzieci” [N_11].

„Szkoła jest obok parku miejskiego, więc lokalizacja według mnie jest bardzo fajna, bo podczas zajęć nawet przyrodniczych możemy wyjść do tego parku i pooglądać te drzewa, rośliny, zwierzęta. Tak samo w ramach w-fu tam jest zrobiony też park linowy, plac zabaw i często korzystam z tego żeby wyjść, żeby przewietrzyć umysły tych dzieci. Tak naprawdę ze szkoły mamy wyjście prosto do parku i myślę, że to jest super” [N_14].

Przyglądając się temu zagadnieniu, tj. zagadnieniu okolicy, w której znajduje się placówka, ale też zwracając uwagę na wątki biograficzne moich narratorek, poza refleksją

klasową lub jej brakiem, wyróżnia się stały podział na miasto i wieś. Stosują go nie tylko osoby, które pracują z dziećmi dojeżdżającymi lub bezpośrednio w placówce wiejskiej, ale też osoby, które same wychowywały się na wsi. Jedna z nauczycielek wspomina swoje doświadczenie wsi jako miejsca, w którym nie miała zbyt możliwości rozwijania swoich zainteresowań, odbywało się to w ograniczonym stopniu, swoje nastawienie wyraża dosyć dobitnie słowami: „*myśmy tam bimballi na tej wsi choleralnej*” lub że był to „*stan umysłu*” [N_7], zwracając jednocześnie uwagę, że obecnie są to już przedmieścia miasta. Druga nauczycielka, która wychowała się na wsi, tym razem jednak z dala od dużego miasta, posługuje się sformułowaniem mającym wytłumaczyć sposób spędzania wolnego czasu, głównie na zewnątrz, które po pierwsze, może stanowić pewien kod (po)rozumienia, co pod terminem „wieś” się kryje, po drugie, na tej podstawie prowadzić do uprzedzeń wobec osób ze wsi pochodzących. Nauczycielka ta bowiem mówi: „*No, ale wiadomo jak to na wsi było, to też troszkę inaczej*” [N_13]. Takim kodem zdaje się posługiwać nauczycielka pochodząca z ośrodka wielkomiejskiego, która w ten sposób opisuje okolicę, w której znajduje się szkoła, w której pracowała: „*Szkoła była de facto na wsi, chociaż była finansowana w ogóle przez trzy różne gminy, bo jest na pograniczu dwóch miast i wsi*” [N_2]. Istotne jest to zwłaszcza w tym kontekście, że obecna placówka, w której podjęła pracę, znajduje się „*w mieście*”.

Podobnym kodem operuje nauczycielka, która w różnych swoich wypowiedziach odwołuje się do porównań szkoły miejskiej i wiejskiej czy środowiska miejskiego ze środowiskiem wiejskim. Na pytanie o opis okolicy, w której znajduje się jej placówka odpowiedziała, że „*To jest szkoła wiejska*” [N_6]. To, co określam mianem kodu (po)rozumienia, Monika Borys, za Rochem Sulimą nazywa „ideami-obrazami”, są to inaczej społeczne wyobrażenia, które „jednocześnie rzeczywistość projektują i regulują”, w tym mają „moc konstruowania społecznej różnicy” (Sulima, 2014, za: Borys, 2016, s. 259). Wieś i to, co wiejskie, jest uznawane „za kulturowo «inne»”, a podziały społeczne, których doświadczają mieszkańcy wsi, zwykle ujmuje się w kategorii homogenicznego środowiska, pozbawiając go analiz klasowych, rasowych i genderowych (Borys, 2016, s. 261). Dlatego warto w tym miejscu przytoczyć wypowiedź emerytowanej nauczycielki, która stara się nieco przełamać stereotypowe postrzeganie wsi, dostrzegając, że polska wieś ulega przemianom, rozwija się „*zresztą, dzisiejsze wioski od tamtych, które były kiedyś, to już jest niesamowity postęp i to już nie są te zacofane wioski, które były kiedyś, tylko wieś się bardzo rozwija pod każdym względem, więc i społeczeństwo wiejskie się rozwija pod każdym względem*” [N_12]. W jej wypowiedzi nadal ma jednak miejsce pewne dystansowanie społeczne od tzw. społeczeństwa wiejskiego, pomimo tego, że nauczycielka chciała wyrazić się o nim w sposób pozytywny. Jest to bez

wątpienia ciekawy przykład obserwowanych zmian, w tym tego, jak „*zaczęto dawać takie same szanse dzieciom na wsi, jak dzieciom w mieście*” [N_12]. Niemniej, w powszechnym odbiorze, wieś jest pewnym słowem – kluczem, a mówienie o niej, nawet w pozytywny sposób, nie jest tego stereotypu pozbawione.

Kolejny przykład, zawierający kategorię wsi, jest nieco bardziej rozbudowany, zawiera też pewne, bardzo ważne, współcześnie spostrzeżenie: „*Osiem lat temu określiłabym wioska, a teraz określiłabym przedmieście Wrocławia. No to jest wioska, w której jest mnóstwo bloków i właściwie jest przy granicy z [nazwa dzielnicy Wrocławia – przyp. DD], więc wieś rozbudowana, nie wiem jak ją określić*” [N_10]. Wypowiedź tej nauczycielki również sugeruje istnienie pewnego kodu dla rozszyfrowania określenia „wioska”. Swoją wypowiedź uzupełnia jednak o obserwację, że miejsce to ulega przemianom, nie tylko architektonicznym, ale również znaczeniowym, jako przedmieście dużego miasta, co może sugerować również zmianę tkanki społecznej. Jeszcze jedną wypowiedzią, o której warto tutaj wspomnieć w kontekście obserwacji przemian przestrzennych i praktyk społecznych, jest ta, w której nauczycielka z ośrodka wielkomiejskiego, pracująca w szkole osiedlowej, zauważa, że część dzieci, które uczęszczają do jej placówki, jest tylko zameldowana u kogoś bliskiego, kto na tym osiedlu mieszka, jednak faktycznie pewna grupa dzieci mieszka na przedmieściach w dzielnicach willowych i do szkoły właśnie dojeżdża. Są to dzieci, według obserwacji nauczycielki, których sytuacja finansowa jest stabilna, a wręcz bardzo dobrze im się powodzi: „*Są takie jednostki w szkole, po których ewidentnie widać, że rodzicom się bardzo dobrze powodzi. I teraz co zauważyłam, to właśnie tego typu dzieciaki są zameldowane na przykład tylko u babci, a mieszkają pod [nazwa miasta – przyp. DD] w takiej dobrej dzielnicy, w jakiejś tam takiej dzielnicy willowej*” [N_5].

Poza tym szczególnym przypadkiem, odwołującym się do percepcji miasto – wieś i założenia, że odbiorcy komunikatu postrzegają kategorię wsi w ten sam sposób, nauczycielki starały się przedstawić pewien przekrój społeczny uczniów czy też ich rodziców, którzy mieszkali w pobliżu szkoły, niektóre jednak opisywały wyłącznie położenie przestrzenne szkoły. Nie oznacza to, że wypowiedzi poświęcone strukturze społecznej pozbawione były takiego opisu, miały one jednak charakter dodatkowy, nie wiodący. W wypowiedziach nauczycielek, które odnosiły się do opisu struktury społecznej uczniów i ich rodzin, na szczególną uwagę zasługują dwie wypowiedzi, które używają kodu w postaci określenia „nowobogacka”. Jedna z nauczycielek dla określenia okolicy, w której znajduje się jej placówka, użyła wyłącznie tego słowa. I dopiero zapytana o to, czy chciałaby coś dodać, rozwinęła myśl, używając jeszcze dwukrotnie tego określenia, że jest to nowopowstała

dzielnica, z „nowobogackimi” mieszkańcami, którzy od razu zaspokajają wszystkie potrzeby dzieci, zdaje się jednak, że pod względem finansowym, ponieważ nauczycielka dostrzega też pewne zaniedbania ze strony „nowobogackich” rodziców, które dotyczą pracy z dzieckiem związanej z ogólnym rozwojem, jak na przykład motoryka mała (co może wiązać się z nadopiekuńczością i wyręczaniem dzieci przez rodziców z klasy średniej) [N_7].

Druga nauczycielka z kolei, próbuje kontrastować ze sobą „nowobogackie dzielnice” z jedną z wrocławskich dzielnic, której nazwa, zdaniem nauczycielki, mówi sama za siebie. Zarówno nazwa „nowobogacka” i przywołana nazwa wrocławskiej dzielnicy, która kojarzy się z biedą, niebezpieczeństwem, melinami, mogą należeć do tej samej grupy kodów, co wieś. Takich, które wywołują pewne nastawienia, wyobrażenia, wydaje się, że wszystko tłumaczy. Wspomniana przed chwilą nauczycielka swoją wiedzę opiera częściowo o wymianę zdań z koleżanką pracującą w szkole w dzielnicy postrzeganej jako „nowobogacka”. Zauważa, że dzieci z obu placówek doświadczają zupełnie innych problemów. Problemem dzieci w dzielnicy z mieszkańcami o wyższej pozycji społecznej jest to, że „*ktoś kogoś wyzwał*”, w szkole nauczycielki, której nazwa dzielnicy wszystko tłumaczy „*problemem jest to, że ten ma Niebieską Kartę, tamten ma kuratora, a trzeci ma coś tam, a MOPS u połowy działa*” [N_8].

Pozostałe nauczycielki, różnicujące rodziny dzieci, które uczęszczają do placówek, w których pracują, można pogrupować na takie, które mają doświadczenie pracy z dziećmi z rodzin „majątnych”, „specyficznych” (ze względu na grupy zawodowe, które reprezentują i związany z tym czas pracy); postrzeganych jako „patologia wyższego wykształcenia” (innymi słowy takich, które osiągnęły sukces finansowy i/lub edukacyjny i nie mają zaufania do zawodu nauczyciela); oraz na takie, które mają doświadczenie w pracy z dziećmi z rodzin z klasy niższej, określanej „patologią”. Oprócz doświadczeń pracy w raczej homogenicznych grupach, wymienione zostały także duże szkoły o różnym składzie społecznym, czyli w ramach których są rodziny będące „na dorobku” lub postrzegane jako „mocna patologia”, jak również, i to w przeważającej mierze, rodziny o średnich możliwościach ekonomicznych.

Biorąc pod uwagę poprzednie wypowiedzi nauczycielek oraz dwie, w których refleksja klasowa nie wybrzmiewa w części dotyczącej okolicy, ale pojawia się w innych miejscach poświęconych ich pracy zawodowej, na podstawie wypowiedzi nauczycielek można wysnuć wniosek, że pracują one w przeważającej mierze w homogenicznych środowiskach – patologii lub aspiracji, wsi lub miasta. W warunkach przeważającej większości osób o podobnym pochodzeniu klasowym, może nie być łatwo dostrzec ucznia, który odbiega możliwościami rodziny od pozostałych uczniów, z drugiej strony, pojawienie się jednostkowej obecności w

klasach o wyższym kapitale ekonomicznym i społeczno-kulturowym, nie powinno nastęrczać trudności we wspieraniu takiego ucznia.

Odnosnie do nauczycielek, które skupiły się wyłącznie na opisie przestrzennym, odwołały się one raczej do tego, w jaki sposób z danego otoczenia mogą skorzystać dzieci, czy jest ono dostosowane do ich potrzeb i jaki użytek można z tej przestrzeni, np. parku, zrobić w czasie lekcji [N_14, N_11]. Nauczycielka, która miała doświadczenie pracy w szkole publicznej, w dzielnicy naznaczonej etykietą niebezpiecznej oraz w placówce prywatnej, przedstawiła natomiast tylko krótki opis budynku „*taka stara murowana, bo to na [nazwa ulicy – przyp. DD], stara murowana szkoła, cegła, jakby wizualnie z zewnątrz, wewnątrz*”, „*szkoła znajdowała się na [nazwa ulicy – przyp. DD], w budynku starego gimnazjum. Dół tej szkoły został jakby wydzielony, w zasadzie taki długi korytarz i dwie klasy i biuro*” [N_9].

e) Różnicowanie ze względu na zajmowaną pozycję w społeczeństwie

Z wypowiedzi nauczycielek udało się także wyłonić kategorię, w której różnicowanie społeczne związane jest z obserwacją, że niektóre jednostki bądź grupy zawodowe mogą mieć jakieś szczególne znaczenie dla społeczeństwa, co może wiązać się z uznaniem (lub oczekiwaniem uznania) lub pewnymi wymiernymi korzyściami. Jest to bardzo specyficzna kategoria, która być może w sposób nieostry, nawiązuje jednak do swego rodzaju bycia autorytetem i sprawowania władzy.

Omówienie tej kategorii należy zacząć od tego, że większość wypowiedzi tu zakwalifikowanych odnosi się do wspomnień nauczycielek, a więc tego, w jaki sposób postrzegały prestiż zawodu nauczycielskiego. Z ich wypowiedzi wybrzmiewa przede wszystkim sentyment do zawodu nauczyciela. Jedna nauczycielka wspomina szacunek, jakim cieszył się zawód nauczyciela, kiedy sama była dzieckiem [N_13], dwie wypowiedzi odnoszą się do pełnienia funkcji nauczyciela przez członków ich rodzin i związanej z tym rozpoznawalności wśród mieszkańców małych miejscowości [N_4, N_8], jedna nauczycielka zauważa, że zawód nauczyciela był wybierany z uwagi na jego prestiż i możliwość awansu społecznego [N_5]. Zawód nauczyciela nie cieszy się już jednak takim uznaniem, jak kiedyś, jest źle odbierany przez rodziców, rodzice urządzają „*wycieczki*” do nauczycieli, ponieważ są niezadowoleni z ocen, jakie otrzymało dziecko, czego „*kiedyś*” nie było, było to nie do pomyślenia. Według nauczycielek prestiż zawodu nauczycielskiego uległ obniżeniu, o czym świadczy chociażby nieadekwatne do wykonywanej pracy wynagrodzenie. Nie będę jednak rozwijać tej kwestii. Chciałam natomiast podkreślić, że część moich rozmówczyń podkreśla

zmianę sposobu społecznego odbioru zawodu, który wybrały. Istotną kwestią jest fakt, że dawniej nauczyciel był postacią rozpoznawalną (choć wszystkie narracje, w których wybrzmiewa ta kwestia, pochodzą od nauczycielek z mniejszych miejscowości). Przez wzgląd na bycie dzieckiem lub wnuczką nauczyciela, można było cieszyć się szacunkiem ze strony innych osób, nie tylko w szkole, ale i w okolicy miejsca zamieszkania: „*I myślę, że w szkole podstawowej miało znaczenie to, że wszyscy wiedzieli, że mój tato był nauczycielem i z jakimś takim szacunkiem mnie darzono, wszyscy w okolicy wiedzieli szkoły*” [N_4]; „*Dziadek, który był emerytowanym nauczycielem, dyrektorem szkoły w tych [nazwa miejscowości – przyp. DD] właśnie. Tak, że trochę można powiedzieć, że my trochę tak byliśmy takimi celebrytami lokalnymi, osobami publicznymi, wiesz o co chodzi, że nas każdy zna*” [N_7].

Na specjalne traktowanie można było sobie jednak *zasłużyć* także poprzez inną aktywność rodziców/rodziny, nie tylko związaną z działalnością edukacyjną. Jedna z narratorek przywołała sytuację, w której w szkole podstawowej została wybrana do klasy bardzo surowej nauczycielki. Kluczowe jest tu właśnie słowo „wybrana”, ponieważ tylko wybrani przez nauczycielkę uczniowie mogli się u niej uczyć: „*Byłam klasą Ia, jak to się mówiło, to były wybrane dzieci do tej pani. Nie wiem dlaczego zostałam wybrana, może nazwisko, bo moja rodzina była w moim mieście bardzo znana, bo mój dziadek był założycielem straży pożarnej właśnie w moim mieście, potem mój wujek był założycielem klubu sportowego, tak że gdzieś ta rodzina bardzo była znana w tej naszej miejscowości, więc byłam też wybrana wśród tych dzieci i do tej pani właśnie się dostałam*” [N_12]. Jest to jednak kolejny przykład doświadczenia przez nauczycielkę pewnego uprzywilejowanego traktowania ze względu na rozpoznawalność i zasługi członków ich rodzin.

Dwie kolejne narracje, które postanowiłam rozpatrzyć w tej kategorii mają nieco odmienny charakter, ale również związane są z zajmowaną pozycją. Pierwsza z nich odnosi się do wypowiedzi nauczycielki, która dostrzega możliwość, że dzieci o wyższej klasie pochodzenia będą pokazywać swoją „wyższość” dzieciom o niższej klasie pochodzenia, na przykład poprzez przyniesione do szkoły zabawki. Nauczycielka jednak nie pozwala dzieciom przynosić zabawek i nie obserwuje też sytuacji wywyższania się w swojej szkole. Zdecydowałam się jednak uwzględnić tę wypowiedź ze względu na użyte przez nauczycielkę sformułowanie, w którym zakaz przynoszenia do szkoły zabawek, jest jedynym sposobem, „*w jaki możemy kontrolować właśnie, nie wiem, poziom pokazywania swojego poziomu*” [N_10]. Jest to dla mnie przykład tego, w jaki sposób, poza kapitałem społecznym, można zajmować określoną pozycję w społeczeństwie. Wreszcie, ostatnia wypowiedź, jest bardzo znacząca. Mówi bowiem bardzo wyraźnie o autorytecie nauczyciela, który z racji pełnionej funkcji,

sprawuje nad innymi władzę i mówi im, co mają robić. To niepokojące skądinąd spostrzeżenie, jest tym, co jedną z rozmówczyń fascynowało i czego sama również pragnęła. „*Stwierdziłam, że tak mi się to podoba, że ja chyba być może będę kiedyś nauczycielką i też będę mogła, powiedzmy, rządzić, bo to jednak władza, jakby nie było, decydować, kto ma iść do tablicy, kto ma wstać, kto ma usiąść. Do tej pory to jest jakby władza, co powiem, to dzieci robią*” [N_6]. Wypowiedź ta nie jest poddana żadnej refleksji, wyraża jedynie pewien podziw dla sprawowania władzy, decydowania o tym, co inni mają zrobić. Nauczycielka ta często powtarzała, że nauczyciele byli dla niej autorytetami. „*Oni mi się wydawali zawsze dla mnie mądrzy, wszystkowiedzący, pani zawsze była ładnie ubrana. I po prostu podobało mi się, że to było tak traktowane z szacunkiem*” [N_6]. Być może ta opowieść wydaje się niepasująca do tej kategorii. Według mnie, jak najbardziej. Moja rozmówczyni nie poddaje swoich wypowiedzi krytycznej refleksji, nie ubiera ich też w klasowe okulary. Odwołując się jednak, zwłaszcza do jej obecnej pracy z dziećmi ze środowiska wiejskiego, negatywnego nastawienia do posiadanej przez tych uczniów wiedzy ogólnej czy ich niedopasowanych ubrań, które przeszkadzają nauczycielce pod względem estetycznym, możemy po pierwsze, zauważyć, że jej wypowiedzi wpisują się w sentymentalną narrację o zawodzie nauczyciela; po drugie, rozpoznać podziały społeczne, które tworzy i w których bierze udział poprzez swoją narrację nauczycielki z ośrodka wielkomiejskiego podejmującej się pracy z dziećmi ze środowiska wiejskiego.

f) Wątki związane z reprodukcją społeczno-kulturową

Ostatnia kategoria nauczycielskich wypowiedzi, które powiązałam ze świadomością klasowości, wiąże się z dostrzeganiem pewnych zależności przyczynowo-skutkowych w życiu dziecka. Nie będę w tym miejscu przedstawiać analizy odpowiedzi na pytanie o wpływ stylu życia rodzica na dziecko, które zadawałam w drugiej części wywiadu, ale te wątki, które występują samoistnie w narracjach nauczycielek. Chciałabym dokonać też pewnego rozróżnienia. Choć staram się tutaj wydobyć to, co może świadczyć o przejawach świadomości klasowości nauczycielek, w niektórych wypowiedziach, powiązanych również z reprodukcją społeczno-kulturową, ujawnia się brak refleksji klasowej nauczycielek. Te mikrohistorie są na tyle znaczące, że zdecydowałam się je w tym miejscu przywołać.

Trzy nauczycielki dostrzegają, że pewne trajektorie dzieci, „zdolności” są wynikiem działania rodziców. Jedna z nauczycielek zapytana o to, czy w swojej klasie obserwuje uczniów szczególnie zdolnych lub mających szczególne trudności edukacyjne, odpowiedziała, że wszyscy jej uczniowie są zdolni, z drugiej jednak strony uznała, że w obecnej klasie (klasa 3)

nie obserwuje dzieci mających wyjątkowe talenty, jaki miała jedna z jej uczennic, która *pięknie* rysowała. Nauczycielka ta dochodzi do wniosku, że czymś innym są dla niej uzdolnienia i zdolności. Zauważa przy tym, że nie ma w klasie dzieci szczególnie uzdolnionych, rozpoznaje jednak pewne zdolności dzieci, podkreślając, że są one wynikiem kapitału kulturowego rodziców: „*Czasem jest tak, że na przykład wiem, że dziecko pięknie się wypowiada, ma świetne refleksje, ale na przykład mama jest psychoterapeutką. Albo pięknie pisze ortograficznie, albo w ogóle pięknie się wypowiada, ale mama jest polonistką. Więc jakoś trudno mi jest teraz przypisać te zdolności samym zdolnościom*” [N_4].

Dwie pozostałe nauczycielki, które w sposób szczególny dostrzegają kwestię odtwarzania struktury społecznej, również odnoszą swoją refleksję do pracy z uczniami. Pierwsza, emerytowana, nauczycielka, przywołała ten wątek opisując zaangażowanie swojej rodziny w aktywność muzyczną. Choć jej rodzina zajmowała się muzyką amatorsko, to jednak na tyle było to ważne i pokoleniowe przedsięwzięcie, że określiła swoją rodzinę jako artystyczną. Rozwijając opowieść o doświadczeniu muzyki w rodzinie, nauczycielka przywołała także to, w jaki sposób wykorzystywała swoje doświadczenie muzyczne w pracy z dziećmi. Zauważyła też, że około sześciorga uczniów z jej pierwszej klasy również związało się z muzyką, być może dzięki swojej nauczycielce, co wywołało u niej powód do dumy: „*Tym bardziej, że środowisko, w którym jest była moja szkoła, no niestety to jest Stare Miasto i jak ja to mówiłam później, już jako nauczyciel, z pokolenia na pokolenie te dzieci żyły podobnie jak ich rodzice, czyli w pewnym momencie była to już taka patologia. I bardzo się cieszyłam, że właśnie z takich rodzin te dzieciaki potrafiły znaleźć swoją pasję i w tej orkiestrze się znalazły i znalazły cel w życiu, i to swoje życie poukładały co nieco inaczej niż ich rodzice czy dziadkowie*” [N_12]. Nauczycielka dostrzegała, choć w nieco ograniczonym stopniu (bowiem dotyczyło to tylko powielania trajektorii życiowej przez tzw. *patologię*), że pewne style życia rodziny podlegają odtwarzaniu i ciężko jest przerwać ten mechanizm reprodukcji. Niemniej, choć nie nazywa tego w ten sposób i mówi o tym już po fakcie, pewne oddziaływania nauczyciela, określane w literaturze przedmiotu, m.in. jako *szczęśliwe trafy* tworzą swego rodzaju przestrzeń dla zmiany życia młodego człowieka, choć, poza tym, że uczniowie ci amatorsko grali w miejscowej orkiestrze, o ich dalszych losach nic więcej nie wiemy. Nauczycielka ta podaje jeszcze jeden przykład, choć może nie zawiera on bezpośredniego nawiązania do teorii reprodukcji społecznej, zważywszy, że sama nauczycielka nie ma pewności, co do podstaw dla takiej decyzji, może on jednak obrazować, jak ważny jest kapitał społeczny rodziny dziecka dla jego szans edukacyjnych: „*ta pani uczyła tylko klasy pierwszej. Byłam klasą 1a, jak to się mówiło, to były wybrane dzieci do tej pani. Nie wiem dlaczego*

zostałam wybrana, może nazwisko, bo moja rodzina była w moim mieście bardzo znana, bo mój dziadek był założycielem straży pożarnej właśnie w moim mieście, potem mój wujek był założycielem klubu sportowego, tak że gdzieś ta rodzina bardzo była znana w tej naszej miejscowości, więc byłam też wybrana wśród tych dzieci i do tej pani właśnie się dostałam” [N_12].

Trzeci przykład odnosi się do nauczycielki pracującej z uczniami pochodzącymi ze wsi. Jest to bardzo specyficzny przykład. Nauczycielka, opisując swoją pracę z dziećmi i ich rodzicami ze środowiska wiejskiego, kilkakrotnie mówiła o tym, co przekazuje rodzicom swoich uczniów i jednocześnie ukazuje swoją pewną bezradność. Fakt zwracania uwagi rodzicom, że, zwłaszcza w przypadku młodszych klas, ich zadaniem jest pomóc dzieciom w zapewnieniu im odpowiedniego wyposażenia do szkoły, ale też po prostu w przygotowaniu się do zajęć, nie jest niczym nowym, ani też specyficznym dla dzieci pochodzenia wiejskiego (choć obiektywnie rodzinom o niskim kapitale społeczno-ekonomicznym jest trudniej zadbać o podstawowe nawet potrzeby dzieci). Nauczycielka ta jednak zwraca uwagę na pomoc dzieciom w nauce, w tym w nauce czytania. Dostrzega, że zadaniem nauczyciela jest wprowadzenie pewnych umiejętności, jednak od środowiska domowego zależy, jak daleko dziecko zajdzie w życiu, czy zdobędzie zawód, czy też będzie reprodukować trajektorię osoby bezrobotnej. Nauczycielka wręcz sama przedstawiała rodzicom taki scenariusz: *„Jak nie zaczną pracować z nimi na początku i pilnować, żeby miały wszystkie rzeczy w plecaku, żeby nosiły wszystko dopilnowane. Jak nie będą, to nie będzie takiego sukcesu edukacyjnego, to będą kolejni bezrobotni bez zawodu, a jednak rodzice widzą, że jednak brak zawodu, brak pracy nie jest dobrą perspektywą i na szczęście mają tę świadomość, że dzieci mają mieć od nich lepiej”* [N_6]. Wypowiedzi nauczycielki obrazują, że na ponadpodstawowe wykształcenie dziecka wpływ mają także inne czynniki, głównie ekonomiczne, związane z dojazdami do szkoły średniej, jednak wątek rodziców, którzy mniej pracują ze swoimi dziećmi, nie zapewniają im dodatkowych zadań i zajęć, a także sami są „nieobyci w świecie”, w przeciwieństwie do rodziców dzieci pochodzących z miasta, często wybrzmiewa w narracji nauczycielki. *„To jest po prostu przepaść między szkołą wiejską a szkołą miejską. To jeszcze bardzo dużo czeka pracy te dzieci, żeby one były nawet na poziomie poziomym rozwoju powiedzmy i wiedzy 5-6-latków w Warszawie, a 5-6-latków te moje. To jest po prostu ogrom pracy. Tam rodzice z nimi mają, owszem, dużo zajęć pozalekcyjnych, ale rodzice z nimi pracują, i tu przychodzą, do tego muzeum. Oni mają taką dużą wiedzę ogólną o świecie, gdzieś byli, coś zobaczyli, analizują, a te moje dzieciaki nigdzie nie byli. Do Dino pojechali, to była atrakcja wieczoru, bo pojechali z mamą do sklepu”* [N_6]. Nie można nie zauważyć, że wypowiedzi nauczycielki obfitują w

uprzedzenia wobec środowiska wiejskiego, pomimo pracy w obu obszarach geograficznych: w dużym mieście i na wsi. Pozbawione są one refleksji, że w ośrodku wielkomiejskim znajdzie wiele rodzin, które również mają niski kapitał społeczno-ekonomiczny, czego przykładem jest doświadczenie jednej z wrocławskich nauczycielek. Choć trafnie zauważa, że ogromny wpływ na edukację dzieci mają rodzice, ich zainteresowanie dzieckiem, praca z dziećmi, rozwijanie zainteresowań, regularność uczęszczania do szkoły i (jeśli mówimy o systemie szkolnym, w którym wszystko podlega ocenie, a nauczyciele nie różnicują znaczenia tych ocen) zadbanie o przybory szkolne, których brak może skutkować negatywną oceną za pracę na lekcji (którego to nauczycielskiego zachowania byłam świadkiem w jednej z wrocławskich szkół), to jej wypowiedzi pozbawione są refleksji, że rodzic może nie mieć kompetencji, by pomóc swojemu dziecku w nauce, choćby na poziomie wczesnej edukacji. Oczywiście kwestia dla nauczycielki, jak pomoc rodzica, może nie być równie oczywistym i możliwym zadaniem do wykonania przez rodzinę dziecka.

Dwa kolejne przykłady będą wiązały się pośrednio z wątkiem reprodukcji klasowej i pośrednio ze świadomością klasowości. Pierwszy z nich nawiązuje do narracji nauczycielki o swoich wczesnych doświadczeniach szkolnych. Przywołuje w niej lubianą nauczycielkę edukacji wczesnoszkolnej, a wraz z tym mikrorefleksję na temat tego, dlaczego klasa, do której uczęszczała w szkole podstawowej była dobra. „*Faktycznie nasza klasa była dobrą klasą, nie wiem, czy dlatego, że poszły do niej dzieci właśnie rodziców, którym bardzo zależało i którzy się starali dobrze wybrać, czy też po prostu jej zasługa*” [N_9]. Podobnie, jak w przypadku wcześniejszej wypowiedzi, brakuje tu refleksji nad tym, że nie każdy rodzic posiada odpowiednie kompetencje, aby wybrać dziecku odpowiednią szkołę czy klasę, czy też możliwości, które pojawiały się w wypowiedziach nauczycielek opisujących okolice, w której znajdowały się ich szkoły, tj. możliwości związane z dojazdem do szkoły oraz zameldowaniem dziecka pod innym adresem, niż faktyczny adres zamieszkania. Brak tych możliwości czy umiejętności, nie świadczy jednak o tym, że rodzicom tym nie zależy na edukacji swojego dziecka. Kolejny przykład również odnosi się do poruszanego w tym punkcie wątku. Tym razem nauczycielka nawiązuje do tzw. „tradycji rodziny, przemyśleń rodziców”, którzy być może uznają, że ich dziecku wystarczy szkoła podstawowa, po której dziecko może wykonywać ten sam zawód co rodzic (co byłoby ostatecznie niezgodne z polskim prawem, jako, że obowiązek nauki trwa do 18 roku życia), w opozycji stawia natomiast rodziców, którzy wobec dziecka mają bardziej ambitne plany [N_4]. W literaturze przedmiotu znajdziemy nawiązania do pojęcia kapitału emocjonalnego, który jest niezwykle ważny w przypadku uczniów pochodzących z rodzin o niskim kapitale społeczno-kulturowym, chcących rozwijać się

poznawczo, a którym rodziny rzeczywiście nie mogą zapewnić wsparcia merytorycznego i ekonomicznego. Są też rodziny, w których rzeczywiście dzieciom przekazuje się nastawienie do szkoły typu, że „trzeba ją przetrwać” (Sadura, 2017, s. 103). Nie jest to jednak związane z ambicjami rodziców czy z większymi aspiracjami ani też z rodzinną tradycją, a w znacznej mierze z pochodzeniem klasowym ucznia i jego rodziny, i związanymi z tym klasowymi stylami edukacyjnymi, o których pisze Sadura. I w tym przypadku mamy do czynienia z rozpoznaniem, że rodzina, w której wychowuje się dziecko, ma ogromny wpływ na dalsze losy dziecka, w tym trajektorię edukacyjną, jednak i w tym przypadku brakuje rozpoznania kontekstu dla sytuacji, w której dziecko nie może osiągnąć tzw. sukcesu edukacyjnego.

Ostatnim przykładem, nieco odmiennym od przytaczanych wyżej, jest ten związany z (brakiem) refleksji na temat wyobrażenia, w jaki sposób żyła „typowa rodzina”, do której zaliczyła swoją moją rozmówczyni. Wypowiedź tę należy osadzić w kontekście historycznym, a więc były to czasy PRL-u, przed transformacją ustrojową. *„To był mój świat po prostu totalnie odmienny od blokowiska, bo mieszkaliśmy w bloku, na drugim piętrze, typowa rodzina w takim trzypokojowym mieszkaniu, więc to nie były jakieś tam żadne luksusy, to były czasy takie, kiedy, no to, że ktoś miał status powiedzmy nauczyciela akademickiego, czy lekarza nie oznaczało, że ludzie mieszkali dobrze, to były jeszcze te czasy”* [N_3]. Nawiązując być może do tego, w jaki sposób przedstawiciele zawodów lekarskiego i akademickiego, według wyobrażeń nauczycielki, żyją współcześnie, ale też do faktu, że jej rodzice osiągnęli awans materialny wraz ze zmianą ustrojową, narratorka nie poddaje refleksji klasowej swojego położenia społecznego, w tym materialnego, określając, że warunki, w których żyła jako dziecko, były *typowe*, pozbawione luksusów, które, jak jej się wydawało, były udziałem lekarzy i pracowników naukowych.

g) Różnicowanie społeczne pośrednie

Na koniec tej części analizy, chciałam przyjrzeć się czemuś, co nazwałam różnicowaniem pośrednim. Odnosi się ono do edukacji nauczycielek i bezpośrednio nie mówi wiele o wątkach klasowych. W oderwaniu od biografii narratorek moglibyśmy powiedzieć, że większość nauczycielek uczyła się dobrze i miała tzw. czerwone paski. Nie mówi nam to nic o presji ze strony rodziców, o kulturze konformistycznej wobec szkoły, choć zdaniem Mikiewicza, taką należy przyjąć, żeby „przetrwać” szkołę, nie mówi nam to nic o problemach, jakich doświadczały nauczycielki. W tym miejscu niestety również nie będę się tym kontekstem przyglądać jako, że jest to wątek niezwykle interesujący, ale poboczny w stosunku

do problematyki moich badań. Zdecydowałam się jednak uwzględnić tutaj edukację nauczycielek ze względu na to, jak ważna wydaje się dla nich informacja o ich nastawieniu wobec szkoły, o ich sukcesach edukacyjnych (czy raczej szkolnych). Jest to o tyle ważne, że praca ta odnosi się do edukacji, więc różnicowanie, które było udziałem nauczycielek, nie może zostać pominięte. Z drugiej strony, być może podkreślanie dobrych ocen jest częścią wizji nauczyciela i wizji edukacji, o której pisał Freire, a więc edukacji bankowej, w której do pustej głowy ucznia nauczyciel, nieomylny autorytet, składa depozyt w postaci gotowej wiedzy (Zielińska-Kostyło, 2011, s. 402). Trudno być depozytariuszem wiedzy, jeśli samemu nie miało się czerwonego paska.

Przystępując do analizy tej kategorii, chciałam zwrócić uwagę na dwa jej etapy. Po pierwsze, ten związany z określaniem szkoły i klasy szkolnej, do której nauczycielka uczęszczała, po drugie, na wspomniane wyżej umiejscawianie siebie w kategoriach dobrej uczennicy.

„Byłam bardzo dobrą uczennicą przyjętą do najlepszego liceum w mieście” [N_1];

„Poszłam do rejonówki, bo ja nie miałam odwagi startować, wiesz, rodzice mnie namawiali na jakąś superszkołę gdzieś tam o profilu językowym”; „I to była zła [klasa – przyp. DD], a jak jesteś w złej klasie licealnej, to jesteś w klasie imprezowiczów” [N_3].

„[Szkoła – przyp. DD] uważana była za liceum z renomą, moim zdaniem przesadzona opinia” [N_6].

„No ale w związku z tym, że mi się nigdy nie chciało uczyć, to niestety nie mogłam sobie wybierać liceum, tylko to liceum wybrało mnie” [N_7].

„Nie była to jakaś super podstawówka” [N_8].

„To była taka lepsza klasa w podstawówce, ta pani miała taką dobrą tam renomę. No i faktycznie, tak jak wspominałam, była naprawdę bardzo ciepłą osobą, ale też taką konkretną. Faktycznie nasza klasa była dobrą klasą, nie wiem, czy dlatego, że poszły do niej dzieci właśnie rodziców, którym bardzo zależało i którzy się starali dobrze wybrać, czy też po prostu jej zasługa” [N_9].

„Jedno z lepszych liceum na [nazwa regionu, z którego pochodziła rozmówczyni – przyp. DD], dojeżdżałam do liceum”; „więc nagle znowu byłam w takiej klasie profilowanej, w sumie pochodzę z małego miasta [nazwa miasta – przyp. DD], więc tam się zebrały wszystkie trójki klasowe z podstawówki, więc taka weszła śmietanka towarzyska do tej klasy, więc jak były paski, no to paski miały 90% klasy. Więc to była taka silna klasa i też była duża presja tego, że nie wypada dostać 4 na przykład” [N_11].

Powyższe wypowiedzi ujawniają budowanie swojego obrazu poprzez lokowanie swoich doświadczeń edukacyjnych w szkołach o pewnej renomie, wybieranych przez nauczycielki na podstawie rankingów (w przypadku szkół ponadpodstawowych), zatem nie są to tylko subiektywne odczucia, choć zdarzały się także wybory szkół dokonywane przez rodziców lub trudne sytuacje życiowe (jak lęki lub rozwód rodziców) lub po prostu względy praktyczne – szkoła nie była *super*, ale znajdowała się blisko domu. Przyjmując za punkt wyjścia, że o rankingu tych szkół świadczą oceny, świadectwa z czerwonymi paskami i pewnie konkursy, o których nauczycielki również wspominały, możemy przyjąć, że do szkół tych chodziły osoby o określonym kapitale społeczno-kulturowym. A same nauczycielki, w większości, próbowały dopasować się do konformistycznej kultury szkoły, poprzez udział w rywalizacji, zdobywanie czerwonych pasków, a także poprzez odpowiednie zachowanie, bowiem za obrazem tzw. dobrej uczennicy kryje się bycie: „*grzeczną, fajną, dobrą, pilną, nie rozrabiającą, chcącą się uczyć*”. Zauważyć należy, że są to zachowania związane z habitusem klasy średniej, tzw. aspiracjami, podporządkowaniem, porządkiem (Sadura, 2012b, s. 174–176). Podkreślając jednocześnie, że któreś z liceów *miało renomę, było najlepsze, samej się było dobrą, najlepszą, w czołówce*, czyni się to poprzez porównywanie z innymi, którzy nie sprościli pewnym oczekiwaniom. A przecież nawet dobre uczennice, w najlepszych szkołach mogą nie podołać szkolnym wymaganiom i czuć się naznaczonymi. Takie podkreślanie różnic między uczniami, że coś jest dobre, lepsze, najlepsze, świadczy o tym, że coś innego jest złe, gorsze, najgorsze. Jest to zatem narracja o wartościowaniu jednostek, czyjejś pozycji w małej grupie społecznej, jaką jest szkoła, w rzeczywistości ma to charakter różnicowania klasowego. Jest to wątkiem klasowym również z tego względu, że na podstawie przynależności do danej szkoły, można wyrobić sobie zdanie o pozycji społecznej ucznia, czy raczej jego rodziców. Zdecydowałam się przytoczyć wątek edukacyjny nauczycielek właśnie w tym miejscu, bowiem na bazie dokonywanego przez nauczycielki różnicowania, bez refleksji klasowej, może prowadzić do dzielenia uczniów, kierowania wobec nich oczekiwań i sympatii na podstawie podobieństw „w zakresie cech psychicznych, statusu społecznego, przekonań oraz wartości” (Trusz, 2010, s. 45), faworyzowania, wymuszania konformizmu kulturowego bez refleksji, z czego on wynika, a bardziej z czego wynikać może brak tego konformizmu, a więc stawianie oporu: imprezowy styl życia, niechęć do nauki, trudności w nauce, w konsekwencji gorsze oceny i brak możliwości wybrania dobrego czy najlepszego liceum w mieście czy regionie.

Nastawienie na dobre oceny, etykietę dobrej uczennicy, czy chęć wyróżniania się i odróżniania, a jednocześnie utożsamianie „dobrych” cech ucznia z jego ocenami, obrazują poniższe nauczycielskie wypowiedzi. Tylko w dwóch przypadkach nauczycielki wyraziły

mniej pozytywne nastawienie do nauki, a także swojej roli jako uczennicy. O ile jedna nauczycielka uznała, że nie była „kujonem” i nie wyróżniała się pod żadnym względem, ani wyników w nauce, ani pod względem „pyskowania” czy „urody” [N_8], o tyle druga nauczycielka podkreśla, że „nigdy jej się nie chciało uczyć” [N_7]. Nie powinniśmy przyjmować tej wypowiedzi bezkrytycznie, bowiem w rzeczywistości nauczycielka doświadczała już bardzo wcześnie problemów z koncentracją, które zaczęły pojawiać się po rozstaniu jej rodziców. W wypowiedzi nauczycielki ujawnia się jednak przypisanie sobie „całej winy” za brak chęci do nauki. Przykład ten pokazuje, że uczeń, który doświadcza problemów, czego efektem są trudności w nauce, otrzymuje etykietę, że „uczniowi się nie chce uczyć”. Takie etykiety otrzymują najczęściej uczniowie o niskiej klasie pochodzenia, dla których kultura szkolna jest obca (McLaren, 2015, s. 212–213; Mikiewicz, 2005, s. 179–181; Szkudlarek, 2011, s. 368).

„W liceum miałam depresję, a tak naprawdę wydaje mi się, że w tym momencie byłoby to nazwane fobią szkolną, ponieważ, mimo że byłam bardzo dobrą uczennicą, przyjętą do najlepszego liceum w mieście i tak dalej, to ta presja związana z wynikami i trudność w pogodzeniu tego wszystkiego, jeśli chodzi o ilość pracy, była w pewnym momencie już nie do przeskoczenia”; „Jak to, taka dobra uczennica do zawodówki”; „od września rozpoczęłam znowu klasę maturalną, ale w liceum wieczorowym. I tak naprawdę pamiętam ten okres jako okres strasznego wstydu i tego, że zostałam bardzo wykluczona z tej społeczności licealnej”; „Pamiętam cały czas taką presję związaną z wynikami, z tym, że jak chcę być dobra i grzeczna, i fajna, jeśli chodzi o bycie uczennicą, to muszę mieć świetne wyniki i to one się najbardziej liczą, te oceny się najbardziej liczą. Nie było nigdy czegoś takiego, że taki imperatyw wynikał z domu” [N_1].

„Sukcesem dla mnie było to, że skończyłam to gimnazjum jako najlepsza absolwentka tej szkoły, patrząc po wynikach” [N_2].

„W ogóle relacje generalnie, budowałam zawsze relacje z nauczycielami, bo tutaj ja czułam, że gramy do tej samej bramki, mi zależy na nauce, nauka jest ciekawa, świat jest fascynujący, ja zawsze uważałam, że świat jest po prostu fascynujący i oni przecież są od tego, żeby mi tę wiedzę dawać, więc trochę bezkrytycznie teraz widzę, że tak nie było idealnie z tymi nauczycielami, ale po prostu uważałam, że to jest świat mi bliski, a uczniowie są tacy różni, niektórzy chcą się uczyć, niektórzy właśnie nie chcą gadać, tylko rozrabiać na tym etapie tej podstawówki, a w liceum, no to z kolei właśnie, że skojarzenie raczej negatywne, że nie rozumiem tego świata, nie wiem o co tym ludziom młodym chodzi” [N_3].

„Byliśmy z bratem jednymi z najlepszych uczniów” [N_6].

„Mi się nigdy nie chciało uczyć” [N_7].

„Ja też nie należałam do takich, do grona tych takich wyróżniających się urodą i bardzo pyszczących dziewczyn, byłam średnia, tak to powiem. Ani nie byłam jakimś tam kujonem i tak samo było z tymi tam relacjami” [N_8].

„Ja byłam strasznie pilnym uczniem, nawet w tych młodszych etapach”; „Ja byłam dzieckiem, które chciało, przez tą pewnie rywalizację nienormalną w podstawówce, chciałam się uczyć i chciałam mieć ten pasek, jakoś to było dla mnie mega ważne” [N_10].

„W szkole podstawowej nie miałam żadnych trudności edukacyjnych, też poszłam z umiejętnościami czytania i pisanie do szkoły, trochę się nudziłam i raczej byłam w tej czołówce klasowej i ogólnie zawsze byłam postrzegana jako uczennica piątkowa, przygotowana, że można na mnie polegać, odpowiedzialna” [N_11].

„Byłam klasą Ia, jak to się mówiło, to były wybrane dzieci do tej pani”; „Staralam się być dobrą uczennicą, grzeczną uczennicą” [N_12].

„I nie ukrywam, że, to nie, że się teraz chwale, zawsze byłam bardzo dobrą uczennicą, zawsze miałam czerwony pasek, do klasy VIII, bo jak przechodziłam ten etap od klasy I do klasy VIII, byłam przewodniczącą szkoły, ogólnie brałam bardzo aktywny udział w życiu szkoły” [N_13].

Zmierzając do końca rozdziału omawiającego obszary świadomości klasowości przez nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, warto zwrócić uwagę, choć badania te nie mają charakteru ilościowego, a jakościowy, jak często wątki, które można powiązać ze świadomością klasowości, występowały u pojedynczych osób w narracjach *wprost* i *nie-wprost*. W przypadku dwóch osób można powiedzieć, że właściwie nie zaistniały [N_13, N_14]. W przypadku nauczycielki [N_13] jakąś refleksję otrzymujemy przy kwestii szkoły zawodowej i ambicjach oraz przy opisie okolicy. W narracji *wprost* na temat swojej przynależności klasowej, mówi jednak o klasie szkolnej, nie o swojej klasie społecznej. W przypadku narratorki [N_14], poza zaklasyfikowaniem siebie do klasy pośrodku oraz wskazaniem, że jest to porównywalna klasa społeczna do tej z dzieciństwa, nie otrzymujemy więcej przejawów wskazujących na świadomość klasowości. U kilku nauczycielek, poza pytaniem o przynależność klasową, wątki różnicujące społecznie wystąpiły w ograniczonym stopniu [N_7, N_9, N_10, N_11, N_12]. Trzy przypadki [N_1, N_5, N_8] postanowiłam wyróżnić z tego względu, że u dwóch nauczycielek pojawia się dość pogłębiona refleksja w porównaniu do pozostałych nauczycielek, jeśli chodzi o doświadczenia uczniów, przy czym

osobiste narracje są tej refleksji praktycznie pozbawione. Jeden przypadek [N_1] wyróżniam ze względu na pogłębioną refleksję własnej przynależności klasowej, choć w odniesieniu do uczniów i wartości klasy średniej, nie występuje krytyczna analiza. Cztery pozostałe narracje [N_2, N_3, N_4, N_6] wyodrębniłam z tego względu, że wątek klasowy w jakimś stopniu jest ważny w osobistej narracji nauczycielki lub w całej jej wypowiedzi (chodzi tu o przypadek nauczycielki, której nie postawiłam pytania o przynależność klasową, a mimo to otrzymałam pewną wiedzę na temat postrzegania przez nią różnic społecznych). Syntetyczną formę powyższych ustaleń przedstawiam w Tabeli 5. Nie uwzględniałam w niej kategorii związanych z odpowiedzią na pytania o samoidentyfikację klasową, ponieważ zostały one przedstawione w Tabeli 3. Pamiętać też należy o jakości przywoływanego różnicowania klasowego, które starałam się przedstawić w niniejszym rozdziale. Jakość ta odnosi się do nasycenia wypowiedzi narratorek wątkami klasowymi. Poniżej w Tabeli 5. przedstawiam wątki, które w narracjach *nie-wprost* w ogóle wystąpiły.

Tabela 5. Obszary nauczycielskiej świadomości klasowości w wypowiedziach *nie-wprost*

Nauczycielka	Dochód/ Reprezentacje materialne	Nastawienie do kultury	Okolica	Wątki reprodukcyjne
N_1	*	*	✓	
N_2	*	✓	✓	
N_3	✓	✓	✓	
N_4		✓	✓	✓
N_5	✓		✓	
N_6	✓	✓	✓	✓
N_7	✓		✓	
N_8	✓	✓	✓	
N_9	✓	✓		
N_10	*		✓	
N_11	✓			
N_12	✓		*	✓
N_13		✓	✓	
N_14	*			

* oznacza, że kategoria ta wystąpiła w wypowiedzi nauczycielki, ale tylko w części poświęconej samoidentyfikacji, w ramach pytania wprost o przynależność klasową.

5.3. Co zamiast klasy?

Ostatnią kwestią, o której chcę napisać w tej części tekstu, są kategorie, które dominują w narracjach moich rozmówczyń. Każdy wywiad rozpoczynałam od prośby o opowiedzenie o relacjach rodzinnych i doświadczeniach edukacyjnych, aż do momentu wybrania zawodu nauczycielki. Choć starałam się wydobyć jak najwięcej z wypowiedzi nauczycielek tego, co mogłoby świadczyć o ich świadomości klasowości, nie są to wątki dominujące, pogłębione, a wręcz niejednokrotnie w narracjach pominięte. Z tego też względu istotne jest, aby domykając tę część analizy, przyjrzeć się temu, co w takim razie ma znaczenie dla nauczycielek, jakie doświadczenia przywołują, co innego niż klasa społeczna, może wpłynąć na ich refleksję o społeczeństwie. Ze względu na obszerność zebranego przeze mnie materiału, a także wieloetapowość analizy, zdecydowałam się poddać interpretacji tylko narrację nauczycielek, bez ingerencji moich pytań.

Wypowiedzi nauczycielek można pogrupować na dwa sposoby. Pierwszy z nich można podzielić na te narracje, które w niewielkim stopniu poruszają wątek rodziny i skupiają się głównie na doświadczeniach edukacyjnych i na te, których istotną część stanowi kontekst rodzinny. Drugi sposób koncentruje się wokół dominującego w biografii trudnego doświadczenia, takie wydarzenie czy doświadczenie nie jest jednak obecne w każdej narracji.

Nawiązując do pierwszego sposobu interpretowania wypowiedzi nauczycielek możemy wyodrębnić:

- narracje, które koncentrują się wokół doświadczeń edukacyjnych nauczycielki [N_1, N_4, N_5, N_6, N_7, N_11, N_13, N_14];
- narracje, które koncentrują się wokół doświadczeń rodzinnych [N_2, N_3, N_7, N_9, N_10, N_12].

Narracje poruszające głównie kwestie edukacji, są swego rodzaju chronologicznym odtworzeniem przebiegu swojej edukacji do momentu rozpoczęcia pracy zawodowej. Wątki te w różnym stopniu odwołują się do czasu spędzonego w szkole, kto był ulubionym nauczycielem, pojawiają się określenia, o których pisałam przy okazji pośredniego różnicowania, a więc oceniające klasę szkolną lub całą placówkę, swój obraz siebie jako uczennicy, ewentualnie opis relacji z rówieśnikami. Pozostałe narracje, choć nie są pozbawione wątków edukacyjnych, to posiadają także rozbudowaną część poświęconą rodzinie. Nie chodzi tylko o przywołanie tego, czy ktoś w rodzinie był nauczycielem/-ką, ale o relacje rodzinne, trudności rodzinne i w jaki sposób te relacje lub trudności wpływały na dziecko – rozmówczynię.

Odnosząc się do narracji rozpatrywanych ze względu na trudne doświadczenie, które w jakiś sposób formowało tożsamość nauczycielki, możemy wyróżnić dwa rodzaje trudnych doświadczeń: związanych z edukacją i związanych z sytuacją rodzinną. Jeśli chodzi o trudne doświadczenia edukacyjne, to znajdują się tu wątki związane z zaburzeniami psychicznymi: depresją lub fobią szkolną, której nauczycielka doświadczyła w liceum, a które były wynikiem narastającego odczuwania presji szkolnej [N_1] oraz zaburzeniami lękowymi, które u jednej z nauczycielek zostały zdiagnozowane dopiero w dorosłości, a które miały wpływ na samopoczucie, myśli, w tym rezygnacyjne i relacje z innymi od najmłodszych lat [N_3]. Odnosnie do relacji rodzinnych, będą to doświadczenia związane głównie z rozstaniem rodziców, w tym w dwóch przypadkach powiązanych z problemami alkoholowymi rodzica, w jednym przypadku wczesna śmierć rodzica. Zatem tym, co dodatkowo łączy te biografie, jest wątek samotnie wychowującego rodzica [N_1, N_2, N_4, N_6, N_7, N_10]. W przypadku nauczycielki, której ojciec zmarł, kiedy była dzieckiem, miało to wpływ na sytuację rodziny pod względem ekonomicznym, ale też wiązało się to z koniecznością zmiany zawodu matki – z zawodu nauczyciela przeszła do pracy w fabryce [N_4]. W przypadku jednej z narratorek, której rodzice się rozstali, wiązało się to z trudnościami w koncentracji i w konsekwencji z trudnościami z nauką, a także z dość niestabilną sytuacją domową (tj. z doświadczaniem częstej zmiany miejsca zamieszkania) [N_7]. W przypadku kolejnej nauczycielki, trudnym doświadczeniem było nie tylko rozstanie rodziców i nadużywanie alkoholu przez ojca, kiedy była dzieckiem, ale też zeznawanie w sądzie przeciwko ojcu, gdy miała 8 lat [N_10]. Sytuacja czwartej nauczycielki wyglądała nieco odmiennie, ponieważ jej rodzice, pomimo sprzeciwu dzieci, ostatecznie się ze sobą zeszli. Pojawił się przy tym młodszy brat, a wraz z nim dodatkowe obowiązki dla nauczycielki, tj. opieka nad młodszym rodzeństwem [N_2]. Piąta nauczycielka nie rozwijała wątku rozstania rodziców, podkreślała jedynie pracę matki i konieczność stania się samodzielną [N_6]. W przypadku narracji [N_2, N_6, N_10] wybrzmiewa dodatkowo wątek stawania się samodzielną w przyspieszonym tempie. Pozostałe nauczycielki [N_3, N_5, N_8, N_9, N_11, N_12, N_13, N_14] wspominają swoje dzieciństwo i czas adolescencji raczej jako czas bezpieczny i związany z zadbaniem o podstawowe potrzeby moich rozmówczyń przez ich znaczących innych.

5.4. Kategorie nauczycielskiej świadomości klasowości

Ostatnią część tego rozdziału chciałabym poświęcić kategoriom nauczycielskiej świadomości klasowości, które udało mi się wyodrębnić na podstawie przeanalizowanego

przeze mnie materiału. Są to zatem cztery kategorie, o różnym liczebnie składzie. Pierwsza grupa nauczycielek *dokonuje wartościowania zróżnicowania społecznego*, a zaklasyfikowałam do niej narracje sześciu osób [N_1, N_2, N_3, N_4, N_6, N_12]. Wartościowanie to odnosi się do możliwości ekonomicznych, wykształcenia, nastawienia do kultury lub stylu życia innych osób. W wypowiedziach tej nauczycielskiej grupy pojawia się niejednokrotnie określanie tego, co jest wartościowe, a co nie. Druga grupa nauczycielek *obserwuje zróżnicowanie społeczne*. Trzy z czterech narratorek w swoich wypowiedziach nawiązują do sytuacji uczniów i ich rodzin, czwarta, której narracja jest znacznie mniej nasycona wątkami klasowymi, została przeze mnie uwzględniona w tej grupie ze względu na wypowiedź na temat okolicy, w której znajduje się miejsce pracy nauczycielki oraz na definicję własnej przynależności klasowej. Zatem narracja ta nie jest zbyt charakterystyczna dla wyłonionej przeze mnie grupy nauczycielskiej świadomości, nie jest jednak na tyle swoista, by na jej podstawie wyłonić odrębną kategorię. Spełnia jednak kryteria „obserwowania zróżnicowania społecznego”. Wspomniane cztery narracje należą do nauczycielek [N_5, N_7, N_8, N_10]. Kolejną grupę określiłam jako *niedostrzegającą zróżnicowania społecznego*. Nauczycielki te, co prawda, podzieliły się ze mną swoimi przemyśleniami na temat ich przynależności klasowej, poza tym jednak ich wypowiedzi są praktycznie pozbawione refleksji klasowej. W nielicznych przypadkach, w których się pojawia, odnosi się do wątku finansowego. W tej grupie znalazły się narracje trzech rozmówczyń [N_9, N_11, N_14]. Wreszcie do czwartej kategorii zaklasyfikowałam wypowiedź jednej nauczycielki [N_13], która jako jedyna nie zareagowała na termin „klasa społeczna”. Określiłam tę narrację jako *pozbawioną świadomości klasowości*.

Choć w niniejszym rozdziale starałam się przedstawić, jak wygląda świadomość klasowości nauczycielek, podkreślenia wymaga fakt, że wątek klas społecznych nie jest dominującym, ani nawet ważnym wątkiem narracji nauczycielek. Jako że wszystkie nauczycielki przynależą do tej samej klasy społecznej, możliwe, że jest to spowodowane etosem klasy średniej i poczuciem bycia kowalem własnego losu, operowaniem kategoriami samodzielności, aspiracji i ambicji (Kulz, 2017, s. 21; Sadura, 2012b, s. 176). Nauczycielki na ogół rozpoznają sposób funkcjonowania społeczeństwa klasowego, w niektórych przypadkach identyfikują odtwarzanie się struktury społecznej, rozpoznają w większości przypadków warunki życia i związane z tym możliwości i dbanie o potrzeby dziecka i rodziny. Dostrzegają różnice nie tylko pod względem indywidualnym, ale i grupowym (np. *dzielnica nowobogacka, zamożni rodzice, środowisko wiejskie, ludzie kultury*). Nie posługują się jednak klasową narracją, nie podejmują też refleksji na temat możliwości, konfliktów związanych z tym, jak

poszczególne kapitały na siebie oddziałują. Jednocześnie, nawet w sytuacji, gdy pojawia się refleksja związana z tym, jak jeden czynnik wpływa na inny (wpływ wykształcenia rodziców, miejsca zamieszkania na efekty kształcenia uczniów), nauczycielki nie podejmują refleksji nad zmianą, nawet teoretyczną, raczej jest to akceptacja zastanego porządku społecznego. Są to jednak wnioski cząstkowe, w kolejnych dwóch rozdziałach skoncentruję się na prywatnych teoriach nauczycielek na temat edukacji, w tym związanych z nierównościami społecznymi.

Rozdział 6.

Prywatne teorie pedagogiczne nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej wobec możliwości zmiany trajektorii społeczno-edukacyjnej uczniów

W rozdziale tym analizuję prywatne teorie pedagogiczne nauczycielek wczesnej edukacji. Rozpatruję je w oparciu o odpowiedzi inspirowane pytaniami⁵² o określaną przez nauczycielki wizję edukacji, tego co jest jej celem i kim jest w tym procesie nauczyciel. Kolejne z nich uzupełniały wizję edukacji, ale też uzyskane na nie odpowiedzi przedstawiały przemyślenia, nastawienie lub wręcz uprzedzenie do wybranych grup uczniów/społecznych, ich możliwości poznawczych, możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, a także wpływ stylu życia rodziców na osiągnięcia szkolne dzieci. Wreszcie ostatnie z pytań spajały w sobie nauczycielską świadomość klasowości z orientacją w doświadczanych przez uczniów barierach, które rzutują na ich edukacyjne możliwości oraz prywatne podejście nauczycielek do osób o niskiej klasie pochodzenia czy osób biednych. Z wypowiedzi tych można było wywnioskować, czy podejmowane przez nauczycielki działania mają potencjał krytyczny, czy wręcz przeciwnie, charakteryzuje je adaptacja do zastanego porządku społecznego, zarówno wobec uczniów, którzy doświadczają nierówności społecznych, jak i wobec uczniów pochodzących z dominujących grup społecznych (Szkudlarek, 2011, s. 371).

Analizę prywatnych teorii pedagogicznych przeprowadziłam w obrębie każdej z grup nauczycielskiej świadomości klasowości wyłonionych w rozdziale piątym.

6.1. Grupa nauczycielek dokonujących wartościowania zróżnicowania społecznego

Podrozdział ten poświęcony jest grupie nauczycielek, które dokonują wartościowania zróżnicowania społecznego. Są to narracje sześciu osób [N_1, N_2, N_3, N_4, N_6, N_12].

Konceptualizacja roli nauczyciela

W wypowiedziach narratorek dominuje wątek znaczenia nauczyciela w procesie edukacji dziecka, przy czym nauczyciel postrzegany jest zwłaszcza jako przewodnik uczniów. Przewodnictwo to polega na pokazywaniu świata lub wręcz tego, że „*świat może być fajny*” [N_2] oraz na decydowaniu o tym, co jest warte uwagi ucznia (i nauczyciela), a co nie. „*(...) W trzeciej tej roli, no to jest też jakiś przewodnik, bo ja im proponuję jednak materiał, to nie,*

⁵² Aneks 2.

że oni postanawiają, co oni będą robić, czyli ja jednak przewodzę, że im proponuję rzeczy do przemyślenia, zapisania, na różnych poziomach edukacji” [N_3].

Nauczyciel pełni też funkcję wspierającą, to „*pomocnik w zdobywaniu edukacji” [N_2]. „Moim zdaniem jest osobą, która ma za zadanie wspierać dzieci w pokazywaniu tego świata i uczyć przede wszystkim tego, co jest właściwe, co nie i to co też jest zapisane w podstawie programowej” [N_6]; „Człowiekiem, który idzie obok i pozwala dziecku rozwinąć jego potencjał. I wspiera je w dobrych rzeczach, w dobrych umiejętnościach, w dobrych zachowaniach. Tylko tyle” [N_4].* Wsparcie jednak rozumiane jest w specyficzny sposób. Z jednej strony, chodzi o pokazywanie świata, z drugiej, o uczenie tego, *co jest właściwe, a co nie*, wspieranie *dobrych zachowań, dobrych umiejętności, dobrych rzeczy*. Co jest *właściwe i dobre*, wiedzą nauczyciel i podstawa programowa.

Nauczyciel może być osobą starszą lub młodszą, bowiem dzieci obecnie posiadają pewne umiejętności, których może nie posiadać osoba dorosła, odnosi się to zwłaszcza do kompetencji cyfrowych [N_2], z drugiej strony, *musi* to być osoba dorosła, jeżeli zadaniem nauczyciela jest „*przygotować dziecko do dorosłego życia” [N_1].*

Poza tym zostaje wymieniona rola *współtowarzysza, opiekuna i uczestnika życia dzieci*. W jednej narracji chodzi o współtowarzyszenie w czasie lekcji czy pobytu w szkole, co łączy się z rolą opiekuna, w tym rozumieniu, że nauczyciel przejmuje rolę najbliższych dziecku osób, ponieważ środowisko szkolne, jest dziecku obce [N_3]. W drugiej narracji, chodzi o poświęcanie dzieciom czasu prywatnego, a także o jakiś rodzaj ingerencji w wychowawcze sprawy rodziny dziecka, co nie stanowi trudności, o ile nauczyciel dzieli się z innymi swoimi prywatnymi doświadczeniami [N_12], innymi słowy, nie ogranicza swojego bycia w szkole do wyizolowanego sztucznie środowiska. Nauczyciel wykracza poza szkolne ramy i wkracza w świat prywatny dziecka i jego rodziców, i dzieli się swoim życiem z innymi. „*Ja na pierwszym miejscu bym powiedziała, że opiekunem. Dla mnie to poczucie, że ono jest bezpieczne, czyli ja je ochronię, obronię jakby, na tym poziomie społecznym, tego otoczenia, które jest obce, to nie są ci najbliżsi. Więc pierwsza rola to jest takiego opiekuna (...), a później to może być taki współtowarzysz właśnie, że my jesteśmy, jak jestem w klasie, to jesteśmy my. Nie jestem ja, prowadząca klasę, tylko jesteśmy my, co dzisiaj robiliśmy, nie, co oni robili, nie ma czegoś takiego. Czyli to jest wspólnie jakiś taki towarzysz przeżyć, tego, co się dzieje już powiedzmy w klasie. Współtowarzysz emocji, współtowarzysz tych trudności, które się gdzieś tam pojawiają, zadań” [N_3]. „Powinien mieć czas dla tych dzieci taki prywatnie. Czyli, tak jak ja, uczestniczyć w ich zainteresowaniach, w ich pasjach, rozmawiać z nimi o tym, pozwolić im*

opowiedzieć o tym na forum klasy. (...) I chyba to jest ważne, żeby nauczyciel nie był taki tylko ja, klasa, szkoła, i moje życie prywatne przed wszystkimi jest zamknięte” [N_12].

Zadaniem nauczyciela jest również pokazać dziecku, że *świat może być fajny*, nauczyciel powinien *rozumieć sposób postrzegania świata przez dziecko*, powinien być *wychowawcą, nauczycielem, osobą otwartą* w stosunku do dzieci i ich rodziców, choć nie wyklucza to bycia osobą *wymagającą* wobec uczniów.

W wypowiedziach tej grupy narratorek nie ujawniają się wątki społeczne, istotna jest natomiast przewodnia, innymi słowy, główna, choć również wspierająca, rola nauczyciela w edukacji małych dzieci. W jednej narracji pojawia się ukłon w stronę dziecięcych zainteresowań, pasji i problemów, nauczyciel jest to jednak w głównej mierze osoba przygotowująca do „życia” zgodnie z dyskursem dziecka jako odtwórcy wiedzy, tożsamości, kultury (Dahlberg i in., 2012), a co za tym idzie, osoba wykonująca swoje zadania, jako jedyna posiadająca wiedzę, co jest *dobrze, właściwe, fajne, co trzeba*.

Cel edukacji

Cele edukacji, o których mówią respondentki, można przede wszystkim pogrupować na cel zewnętrzny, tj. taki, który zawarty jest w podstawie programowej i w jakimś stopniu jest zinternalizowany przez nauczycielkę, i na cele wewnętrzne. Wewnętrzne w tym sensie, że są one próbami, przynajmniej deklaracyjnymi, tworzenia własnej koncepcji celu edukacji. Ma to zwłaszcza wyraz w wypowiedzi, która odwołuje się do osobistych doświadczeń narratorki: *„Mnie strasznie wkurzało w liceum, jak się musiałam wykuwać mapy na pamięć, skoro zawsze mogę sprawdzić w atlasie” [N_2].* Można też wyróżnić cel idealny: przygotowanie do jak najlepszego dorosłego życia oraz cel instrumentalny, czyli nastawienie na wyniki, oceny. Oprócz tego, w jednej z wypowiedzi odnajduję dużo świadomości uwikłania edukacji w ogólnonarodowe wartości, indoktrynującą i manipulującą rolę szkoły oraz jej przemocową funkcję, zarówno wobec uczniów, jak i nauczycieli, poprzez narzucanie schematów działania, organizacji czasu pracy i przestrzeni, jak i treści. Jednocześnie można w tej wypowiedzi zaobserwować pewnego rodzaju zagubienie w wielości oddziaływań zewnętrznych na nauczyciela i jego klasę szkolną, kapitulację wobec pewnych aspektów tych oddziaływań, w tym systemu kapitalistycznego, który *„zdominował naszą organizację życia”*, z drugiej strony, próbę emancypacji w przestrzeni klasy szkolnej, wobec realizacji konkretnych zajęć: *„Jest to system, w którym my wszyscy musimy grać pewne role i pewne treści będą przemyczone z pełną świadomością, w sposób nieformalny po prostu. A niektóre będą umniejszone, ich znaczenie, bo ja tym steruję, to ja nadaję cię i koloryt tym zajęciom” [N_3].*

Celem edukacji, według moich rozmówczyń, jest natomiast:

- rozwój dziecka zgodnie z założeniami podstawy programowej [N_6];

- osiągnięcie przez dziecko sukcesu edukacyjnego [N_6];

- nauczanie dzieci tego, jak mają się uczyć [N_4, N_2, N_12]. Wiąże się z tym przejęcie odpowiedzialności za własne uczenie się przez ucznia. Jedna z nauczycielek wyraża to w sposób dobitny, mówiąc, że to dziecku, a nie nauczycielowi, ma zależeć na nauce i jednocześnie być źle z powodu tego, że czegoś nie umie [N_4]. Z wyzwaniem chęci do nauki wśród uczniów związane jest natomiast tworzenie odpowiednich warunków w placówce do tego właśnie, by dziecku chciało się uczyć [N_4]. Nauczyciel jest odpowiedzialny za to, by dziecko zachęcać do zdobywania wiedzy, pokazywać różne metody uczenia się oraz możliwości poszukiwania wiedzy w różnych źródłach [N_2, N_12]. Oprócz samej nauki ważne jest, by dziecko umiało zdobytą wiedzę zaprezentować na forum klasy czy szkoły [N_12]. Zdaniem jednej z respondentek, dziecko jednak nie tylko powinno chętnie przyswajać wiedzę, ale też po prostu lubić szkołę, chętnie w jej murach przebywać [N_12].

- przygotowanie *do* [N_1, N_12]. Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie, z jednej strony, do dorosłego życia w społeczeństwie. Choć nauczycielka przyznaje, że jest to raczej założenie niż praktyka. Nauczyciel powinien jednak uczyć dzieci „*sposobów i norm zachowania się w różnych sytuacjach, również w tych, do których nie przywykły, bo w rodzinie nie chodzi się do teatru, bo nie jeździ się autobusem*” [N_1]. Z drugiej strony, przygotowanie na poziomie pierwszego etapu edukacyjnego nie wybiega tak daleko w przyszłość i chodzi raczej o podjęcie nauki w klasie czwartej [N_12].

Ostatnia wypowiedź jest na tyle złożona i pod pewnymi względami wyjątkowa, że postanowiłam przytoczyć jej dłuższy fragment: „*co to znaczy być w zespole, pracować w zespole, właśnie się szanować, co to znaczy wyczekiwać, co to znaczy wysłuchać kogoś. To jest też trochę propaganda, taka indoktrynacja, mam tego świadomość, używam tego bardzo świadomie, indoktrynacja w zakresie idei wartości ogólnospołecznych, ogólnonarodowych, czyli żyjemy w tym kraju, mamy takie wartości, jak miłość do ojczyzny. (...) No jakieś kategorie pojawiają się takie bardzo użyteczne w życiu, pomiar, waga, obserwacja naukowa, pismo, czytanie, nazewnictwo, no cały świat, świat pisany, a ten świat ludzi piszących, czytających, to jest to wdrażanie do tego świata, żeby w nim funkcjonować. (...) Czyli takie przystosowanie do życia we współczesnym społeczeństwie, w zakresie bardzo użytecznym takim, bardzo instrumentalnym. Dostajemy narzędzia i uczymy się z nich korzystać, począwszy od linijki, ołówka, co to znaczy otwarcie zeszytu, w ogóle że jest notatka jakaś w zeszycie, prawda. To się pojawia na tym etapie. Społeczne, no to socjalizacja też wzajemna, tak jak mówiłam zespół, ale*

też ta relacja z autorytetem, no bo jakaś, ten nauczyciel jako ten przewodnik ma ten w sobie element autorytetu, że on wie jak jest, znaczy na tym poziomie mi się wydaje, że dzieci postrzegają nauczyciela jako tego, który wie. (...) Edukacja jest manipulacją, przemocą, też, jak najbardziej. Tylko pytanie teraz, czy ja jestem tego świadoma oczywiście, czy próbuję to złagodzić pewne elementy. No w klasie jest godło na przykład, krzyża nie mamy w klasie, bo koleżanka go zdjęła. To też są elementy, które wartościują tą przestrzeń, tak, to godło wisi. No naprawdę na poziomie obrazowym, nawet tej przestrzeni klasy, ławki, dlaczego w ławkach, a nie na dywanie. Nie mamy dywanu, mamy poduszeczki. Wszystko jest jakoś tam przemocowe” [N_3]. Cel edukacji, który sformułowała ta rozmówczyni, odnosi się do: zdobycia umiejętności pracy w grupie, przyswojenia wartości i norm właściwych dla społeczeństwa i narodu, nabycia umiejętności instrumentalnych, dzięki którym uczeń będzie miał szansę przystosować się do życia w społeczeństwie, a także do podporządkowania się autorytetowi. Moja rozmówczyni mówiła o roli nauczyciela jako autorytecie, w tym sensie, że dzieci w edukacji wczesnoszkolnej traktują nauczyciela jako tego, kto ma wiedzę. Przytoczyła też przykład sytuacji, w której swoją osobą oraz osobą dyrektora, a także samej szkoły jako instytucji, legitymizują na przykład pewne wartości patriotyczne, poprzez naukę określonych treści, szkolne imprezy i całą oprawę tzw. artystyczną, kotyliony, flagi, etc., z czym dzieci niekoniecznie spotkają się w domu.

Z przytoczonych wyżej celów edukacji możemy dostrzec znaczne różnice w tym, co o edukacji myślą nauczycielki. Począwszy od uznania za cel edukacji tego, co zawarte jest w podstawie programowej, skończywszy na wypowiedzi dostrzegającej różnego rodzaju ukryte wymiary programu szkolnego, tj. manipulację, indoktrynację, przemoc, które ujawniają się w przekazywanych w szkole wartościach, nauce rytuałów, kształtowaniu określonych postaw, w tym patriotycznych, w organizacji przestrzeni, w tym jej symbolice, jak krzyż i godło. Pozostałe wypowiedzi moich rozmówczyń odnoszą się raczej do aspektu stricte szkolnego, związanego ze zdobywaniem umiejętności, przyswajaniem wiedzy, umiejętnością (samodzielnego) uczenia się i poszukiwania wiedzy, a także przygotowaniem do dalszych etapów edukacyjnych czy przygotowaniem do dorosłego życia, do życia w społeczeństwie. Mowa też o nauce samodzielności i odpowiedzialności, nie odnoszą się one jednak do treści społecznych czy kompetencji umożliwiających przekształcanie świata, choćby szkolnego; samodzielność wiąże się z nauką tabliczki mnożenia czy pisania, które, jeśli nie zostaną przez ucznia opanowane, powinny wywoływać smutek.

Model absolwenta

Swoje rozmówczynie pytałam także o to, czy przystępując do pracy z uczniem mają jakiś założony model absolwenta edukacji wczesnoszkolnej. Po zapoznaniu się z narracjami tej grupy nauczycielek, zacznę od spostrzeżenia, że trzy z nich posiadają model absolwenta („mam taki model” [N_4], „tak, oczywiście, podstawa programowa nie jest na tyle wygórowanym wymysłem, żeby jej nie oczekiwać” [N_1], „na pewno na koniec tej trzeciej klasy, ja sobie wyobrażałam” [N_2]), a trzy – nie („nie, nie miałam” [N_12], „może ja bardziej mogę powiedzieć, jakbym ja sobie wyobrażała, bo ja naprawdę nie mam, mam jakąś taką z lektur wizję” [N_3], „nie mam jakiegoś wypracowanego, no model wiedzy absolwenta, tutaj podstawa programowa nam coś sugeruje” [N_6]).

Nauczycielki, które posiadają model absolwenta edukacji wczesnoszkolnej zwracają się w pierwszej kolejności w stronę pragmatycznych umiejętności, które uczeń powinien nabyć podczas trzyletniej edukacji szkolnej. Powinien on umieć czytać, pisać, liczyć, ale też zdawać sobie sprawę z tego, że to od niego zależy, ile potrafi: „Dziecko powinno już wiedzieć, że to od niego zależy co on umie i, że to jemu powinno zależeć na tym, że ma siedzieć na lekcji czy tam słuchać, czy robić, czy wykonywać polecenia” [N_4].

W drugiej kolejności nauczycielki mówią o umiejętnościach, które można określić krytycznymi lub społecznymi. Są to:

- czytanie ze zrozumieniem oraz myślenie krytyczne, swego rodzaju odwaga, by podejmować próby i nie bać się popełniania błędów, ponieważ jest to sposób uczenia się. „Więc to jest dziecko, które się nie boi mylić, nie boi się próbować i ma pozytywne nastawienie do uczenia się, i nie boi się szkoły jako sytuacji, w której się uczy, potrafi pracować i współpracować w grupie, i to są chyba najważniejsze rzeczy” [N_1].

- umiejętność rozwiązywania konfliktów oraz umiejętność zabrania głosu na forum [N_2];

- samodzielne myślenie, umiejętność bronięcia swoich praw i zwrócenia uwagi osobie dorosłej, gdy się myli lub gdy nie okazuje dziecku szacunku: „Ma prawo do tego, żeby go szacunkiem i on odróżnia te sytuacje, i powinien wiedzieć kiedy jest nieszanowany. I powinien umieć, bo ja uczę dzieci w grzeczny sposób zakomunikować to, na przykład nauczycielowi, że nauczyciel się pomylił i, że mu nie postawił jednego punktu w kulturalny sposób, więc powinno czuć swoją wartość i wymagać od innych, również dorosłych, szacunku do siebie. Mam też takie informacje od innych, starszych nauczycieli, że moja klasa jest bardzo grzeczna, ale pyskata. A ta nie jest pyskata. Ja rozumiem, bo osoba dorosła powinna też wiedzieć, że to dziecko, jeśli upomina się o punkt, albo mówi, proszę pani, pani tu, bo dzieci mi mówią, proszę pani, pani

zrobiła błąd, albo pani literkę opuściła, czy coś, mówię, fajnie, dziękuję, jesteś spostrzegawczy. A w starszych klasach to jest jako aroganckie zachowanie upominanie nauczyciela. Nie, to tak właśnie nie jest. Nawet ostatnio ósmoklasista jakiś miał problemy i to był mój absolwent, generalnie rzecz biorąc taki można powiedzieć słaby uczeń, ale mama przyszła tutaj, bo przyszła na rozmowę do dyrekcji i przywitałyśmy się, ja się pytam co tutaj pani robi, a ona mówi, bo to pani wina, pani [imię nauczycielki – przyp. DD], bo pani nauczyła dzieci samodzielnie myśleć. Byłam zaskoczona, bo to był taki naprawdę dosyć słaby uczeń w takim rozumieniu potocznym, ale też dumna. Mogę umierać. Jeśli ja nauczyłam dzieci samodzielnie myśleć i to mu przetrwało w klasie ósmej, to znaczy, że będzie samodzielnie myślał później też. A palił papierosy ten uczeń, nie wiem czy o to chodziło, ale umiał samodzielnie myśleć, zawalczyć o siebie, generalnie umiał zawalczyć o siebie, a to jest bardzo dużo, że się nie poddał” [N_4]. Do wypowiedzi tej należy według mnie podchodzić ostrożnie. Można odnieść wrażenie, że samodzielne myślenie, o którym wspomina nauczycielka, ma raczej charakter jednostkowy, a nie jest przewidziany dla wszystkich uczniów i mający postać doświadczenia emancypacyjnego. Ze słów narratorki wynika, że doświadczenie to, takim się dla ucznia z obecnej klasy ósmej, staje, jednak sama nauczycielka jest tym faktem zdziwiona, ponieważ był to „słaby uczeń”. Określenie to zostaje wzmocnione spostrzeżeniem, że uczeń ten palił papierosy i być może jego matka została wezwana do szkoły z tego powodu. W moim odczuciu mówienie o wyrażaniu sprzeciwu wobec nauczyciela jest unikalne, jednak zdaje się, że zakres tego sprzeciwu jest bardzo niewielki, jeżeli dotyczy punktacji na sprawdzianie czy opuszczonej literki. Czym innym byłaby odmowa wykonania jakiegoś zadania, negocjowanie czy też rzeczywiste zwrócenie uwagi nauczycielce na jej zachowanie wobec ucznia. Etykietowanie uczniów „słabymi” mówi natomiast o niedostatecznych kompetencjach krytycznych respondentki.

Po przeciwnej stronie znajdują się narracje nauczycielek, które udzieliły przeczącej odpowiedzi na pytanie o model absolwenta wczesnej edukacji. Nauczycielka, która odpowiedziała, że nie ma takiego modelu, przytoczyła długą wypowiedź, którą chciała się „pochwalić”. Narracja ta jest zbudowana z dwóch elementów. Pierwszy, mówi o doświadczeniach zawodowych nauczycielki, która organizując liczne szkolne imprezy, angażowała do ich prowadzenia swoich uczniów. Następstwem tego było udzielanie się tych uczniów w ramach drugiego etapu edukacyjnego, a to z kolei dawało nauczycielce poczucie, że jej uczniowie poradzą sobie w życiu. Drugi element tej wypowiedzi odnosi się do obserwacji nauczycielki na temat dalszej trajektorii życiowej osób, które brały udział w szkolnych przedsięwzięciach. Zauważa, że część osób poprowadziła swoje życie „inaczej niż ich

dziadkowie i rodzice”, bez względu na to, czy ich praca wiązała się ze „*stanowiskiem*” czy z wykonywaniem „*zawodu*” [N_12]. Można zatem powiedzieć, że sukcesem (i pewnym modelem) było poradzenie sobie w życiu przez ucznia, już po zakończeniu edukacji i zmiana stylu życia, który charakteryzował środowisko rodzinne ucznia czy uczennicy.

Kolejna nauczycielka uznała, że nie ma takiego modelu wypracowanego, ale podstawa programowa sugeruje pewien model wiedzy ucznia, sama zaś zwróciła się w stronę umiejętności krytycznych. *„Żeby oni jednak myśleli, że nie zawsze to, co jest napisane jest prawdą. Typu, warto dać im jakieś dwa różne teksty z różnymi opiniami i zapytać kto ma rację. Lubię jak oni się kłóca, słuchać argumentów. Tak jak mówiłam, z maluchami tak się nie da, maluchy są łatwowierne i one nie lubią po prostu jak im ten zaburzony, porządkowy świat, ktoś im wkrada jakąś myśl, że ktoś nie ma racji”* [N_6]. Wypowiedź ta z jednej strony, jest budująca, z drugiej, dyskryminuje dzieci 5-6 – letnie, jako te, które na krytyczne myślenie są jeszcze za młode. Mogą one być co prawda za młode na porównywanie tekstów, bez problemu jednak są w stanie wziąć udział w aktywnościach związanych z filozofowaniem i wyrażaniem własnego zdania. W innych miejscach narracji nauczycielka skupia się raczej na umiejętnościach technicznych czy nauce długiego wiersza.

Ostatnia rozmówczyni odniosła się do kompetencji krytycznych, ale też emocjonalnych. Jej zdaniem ważne jest, by dziecko „*nie bało się być sobą*”, to oznacza m.in. gotowość do wyrażania własnego zdania, do niezgody wobec wypowiedzi innych, w tym osób dorosłych, ale też do akceptacji własnej osoby, np. jeżeli jest się osobą nieśmiałą. *„Dla mnie to jest po prostu coś wspaniałego, żeby to powiedzieć głośno i z tym żyć, bo ja nie wierzę, że dziecko nieśmiałe, ono ma za zadanie być teraz śmiałe, czyli ma nie być sobą? No nie, tylko żyć, czyli uczyć się tego życia i takich relacji z ludźmi, żeby z tą cechą czuć się dobrze ze sobą, jakby odnaleźć się w tym świecie z tą cechą”* [N_3]. Dla narratorki tej równie ważne jest, by uczeń był ciekawy świata oraz był świadomy swojego ciała, by w okresie dojrzewania umiał na spokojnie rozmawiać o tym z innymi, jednocześnie, by był świadomy tego, co się z nim/nią dzieje.

Zagadnienie modelu absolwenta jest o tyle ważne, że łączy się z wizją edukacji, ale zawęża jej zakres do wyróżnionego przeze mnie etapu edukacyjnego. Nie chodzi tutaj o to, by sztucznie rozdzielać etapy życia dziecka i kierować się w stronę psychologii rozwojowej (Korczak, 2012, s. 149), jednak w naszym kontekście kulturowym etap ten jest wyróżniony i charakteryzuje się odmiennością od dalszego toku kształcenia uczniów w szkole. Z perspektywy mojej pracy, jest kluczowym etapem edukacyjnym. Ponadto, pozwala się zorientować w dyskursie dziecka, jaki uwidacznia się w nauczycielskiej refleksji.

Dowiadujemy się bowiem, jakie kompetencje mogą, powinny lub właśnie nie mogą nabyć czy też nabywać dzieci z wczesnej edukacji, zdaniem badanych nauczycielek.

Możliwość opanowania podstawy programowej przez uczniów

Analizę odpowiedzi na pytanie o to, czy każdy uczeń jest w stanie zrealizować podstawę programową rozpoczęłam od wyróżnienia wypowiedzi twierdzących, przeczących i dokonujących swego rodzaju warunkowania, dlatego przyporządkowałam je do kategorii niezdecydowania. Na podstawie takiego podziału odpowiedzi, możemy zauważyć przewagę wypowiedzi wątpiących w to, że wszyscy uczniowie na etapie edukacji wczesnoszkolnej są w stanie opanować zakres umiejętności z podstawy programowej. Drugą grupę odpowiedzi pod względem ilościowym, stanowią te, które warunkują swoją wypowiedź, czy to w zależności od ucznia, doświadczanych przez niego deficytów, czy to przez refleksję nad rolą nauczycielki w procesie nauczania. Tylko jedna osoba dała jednoznaczną twierdzącą odpowiedź.

Rozpocznę od przedstawienia tych wypowiedzi nauczycielek, które uznały, że nie wszyscy uczniowie są w stanie opanować podstawę programową. Pierwsza z nich, podkreśla zdecydowanie, że nie każde dziecko jest w stanie opanować podstawę programową, używając słów: „nie, na pewno nie”. W swojej odpowiedzi koncentruje się na zapisach podstawy programowej, które są dla niej jednocześnie za ogólne i zbyt szczegółowe. Nauczycielka podważa też „prawdziwość” niektórych zapisów podając za przykład zachowanie własnej córki, którą określa jako nieśmiałą. Rzeczona nieśmiałość powoduje, że wymawiane przez dziewczynkę powitanie jest tak ciche, jakby nic nie powiedziała: „*I co z tego, jak pamiętam, że w podstawie programowej do przedszkola jest napisane, że dziecko stosuje zwroty grzecznościowe. No nie stosuje, nie odzywa się, bo jest nieśmiała*” [N_6]. Być może przez wzgląd na doświadczenie osobiste nauczycielka podkreśla, że nie każdy jest w stanie zrealizować całą podstawę programową. Zwraca przy tym uwagę na cechy indywidualne osoby, nad którymi nie można przejąć całkowitej kontroli, bo ktoś może być złośliwy albo mieć własne zdanie, dlatego propozycje z podstawy programowej są „*jakby no dobre*”, „*takie wartości pozytywne*”, ale „*głównie ideowe*”: „*Tam są zapisane na przykład, że dziecko stosuje zwroty grzecznościowe w stosunku do osób dorosłych, że odnosi się z szacunkiem do innych. To tak naprawdę każdy w jakimś tam stopniu po prostu nie do końca przestrzega tych zasad. A bo to jest złośliwy, a bo ktoś szturchnie, a to coś sobie pomyśli na ten temat, więc trudno jest jakby taki model wypracować. Wydaje mi się, że jakieś takie propozycje są i są głównie ideowe i jakby, no dobre. To są takie wartości pozytywne, ale czy każdy je osiąga w 100% stopniu, to nie powiedziałabym*” [N_6]. Jednocześnie warto podkreślić, na jakie elementy zakładanych

umiejętności zwraca uwagę nauczycielka – są to głównie zasady tzw. kulturalnego zachowania. W nawiązaniu do odpowiedzi nauczycielki wspomniałam o zapisie w podstawie programowej, który mówi o zabieraniu głosu przez dzieci na forum klasy, co nie zawsze jest dla nich łatwe. Wówczas rozmówczynie podała kolejne przykłady, które podtrzymywały jej powątpiewanie w opanowanie podstawy programowej przez wszystkie dzieci. Wypowiedź ta koncentrowała się tym razem na dzieciach wiejskich, które zabierać głosu nie chcą. Z jednej strony nie chcą, z drugiej, nie mają one, zdaniem nauczycielki, nic do powiedzenia. *„Nie mają rozległej wiedzy i nie potrzebują się wypowiadać. Często się wstydzą, albo po prostu nie wiedzą. Czasami biorą się z braku wiedzy na dany temat, bo nie wiedzą jakichś takich zagadnień. Nie mają takiej wiedzy własnej życiowej”* [N_6]. W wypowiedzi tej ujawnia się dla mnie raczej uprzedzone nastawienie do dzieci, do ich możliwości i chęci zaangażowania, zważywszy, że kontekstem dla pracy nauczycielki jest, często podkreślane i różnicowane w stosunku do środowiska miejskiego, środowisko wiejskie. Moja rozmówczynie dobrze identyfikuje, że niektóre dzieci mogą się wstydzic zabierać głos, bo przecież, jak jej córka, mogą być nieśmiałe. W kontekście tej narracji odnoszę raczej wrażenie, że chodzi o uczestniczenie przez dzieci w kulturze błędu i treningu milczenia, o którym Szkudlarek pisze w ten sposób: *„dzieci nie należące do zdefiniowanej przez szkołę grupy normalnych uczniów wycofują się z aktywnego udziału w szkolnej edukacji, starają się być niewidoczne i w miarę możliwości unikają zabierania głosu”* (Szkudlarek, 2011, s. 370). Wypowiedź nauczycielki obfituje w negowanie posiadanej przez dzieci wiedzy, nie tylko tej szkolnej, na zadany temat, ale też życiowej. Nawiązywanie do posiadanej przez dzieci wiedzy budzi niemałe wątpliwości i skłania do zastanowienia się nad przekonaniami nauczycielki na temat możliwości opanowania umiejętności przez dzieci. Czy to nie w szkole dzieci powinny zdobywać wiedzę na określone tematy? Czy to nie do tego są potrzebne dziecku podręczniki szkolne? (Pomijam w tym miejscu moje osobiste poglądy na ich (bez)sensowność). A wiedza, z którą przychodzi do szkoły dziecko? Czy to nie jest jego osobista wiedza, wiedza społeczna, zaobserwowana i doświadczana? Czy można o jakimkolwiek dziecku powiedzieć, że *„nie ma takiej własnej życiowej wiedzy”*? W moim odczuciu kwestią jest otwarcie się nauczyciela na ten rodzaj wiedzy, a nie poszukiwanie wiedzy zgodnej z jego oczekiwaniami.

Druga nauczycielka swoją wypowiedź zaczęła od sformułowania: *„Nie jest w stanie, chociaż to się nazywa podstawa, ale nie jest w stanie każde dziecko osiągnąć nawet tej podstawy w takiej formie”* [N_4]. Jej zdaniem, każde dziecko ma szansę nauczyć się podstawowych umiejętności, jak czytanie, pisanie i liczenie. Inne umiejętności są zależne od sytuacji rodzinnej dziecka, poza tym *niektórym takie podstawowe umiejętności w życiu wystarczą. „Bo nie*

podskoczmy wyżej niż mamy wsparcie z rodziny, z domu. Jak tego wsparcia nie ma odpowiedniego, no to się rzadko zdarza, że samą tylko aktywnością szkolną czy pracą w szkole to dziecko ma szansę zdobyć jakieś umiejętności, wiadomości, ale ma szansę mieć poczucie własnej wartości” [N_4]. Zatem, to przede wszystkim od rodziny pochodzenia dziecka zależy, w jakim stopniu opanuje podstawę programową dla pierwszego etapu edukacyjnego (!). Szkoła wraz z nauczycielem, dzieciom, które nie mają wsparcia w domu, mogą zaproponować co najwyżej nabycie technicznych sprawności. Nauczycielka ta wspomina także o tym, że pomimo tego, iż nie każde dziecko jest w stanie zdobyć różnorodne umiejętności, to jest w stanie „mieć” poczucie własnej wartości. Byłoby to zrozumiałe, gdyby pojawił się tu wątek krytyczny, namawiający uczniów do wykorzystywania swoich kompetencji, pomimo braku wsparcia ze strony rodziców, jak to miało miejsce w przypadku dorosłych, z którymi pracowali np. bell hooks czy Paulo Freire. W innym razie wydaje mi się, że dziecko ma po prostu z pokorą przyjąć swoje mniejsze wyjściowe możliwości i swoją sytuację życiową, a poczucie własnej wartości staje się w tej narracji modnym hasłem.

Trzecia nauczycielka swoją wypowiedź rozpoczęła od słów: *„Niestety nie”*. Dalej uzasadniała swoje „nie” składem społecznym placówki, w której pracuje: *„mam dzieci z całego przekroju społecznego” [N_1].* Nauczycielka podkreśla, że niektórym dzieciom *„dokopano już na starcie”*, co wpływa na ich dalszą sytuację, np. kiedy matka jednego z uczniów piła alkohol w czasie ciąży, przez co dziecko mierzy się z upośledzeniem w stopniu lekkim. Moja rozmówczyni z ubolewaniem przyznaje, że nie jest gwarantem sukcesu edukacyjnego swoich uczniów, z tego względu, że nie jest ich rodzicem i spędza z uczniami tylko kilka godzin dziennie. *„I to jest też trudne dla mnie do pogodzenia się, że ja nie jestem gwarantem sukcesu, bo jestem z nimi długo codziennie, ale tylko przez kilka godzin. Nie mam wpływu na wszystko, co jest oczywiście naturalne, bo to nie ja jestem rodzicem. I muszę się pogodzić z tym, że nie zawsze wszystko mi się uda i nie zawsze to będzie tak wyglądało jak bym chciała. Ale to nie znaczy, że się nie próbuje. Oczywiście, że próbuję” [N_1].* Przytoczona przeze mnie wypowiedź nauczycielki różni się od wypowiedzi wcześniejszej tym, że pomimo dostrzegania podobnych czynników wpływających na powodzenie szkolne uczniów, cechuje je odmienne podejście do tego problemu. Pierwsza z nich, akceptuje taki stan rzeczy, druga, choć zdaje sobie sprawę, że nie jest „gwarantem sukcesu”, nie poddaje się i podejmuje wysiłek, by jednak nie pozostawiać takiej sytuacji własnemu biegowi.

W tym miejscu przejdę do omówienia wypowiedzi nauczycielek, które nie podały jednoznacznej odpowiedzi na postawione przeze mnie pytanie o możliwości opanowania podstawy programowej przez wszystkich uczniów. Pierwsza z nich uznaje, że opanowanie

podstawy programowej przez każde dziecko jest możliwe, o ile dziecko to nie ma „znaczących trudności, czy nawet jakichś takich rzeczy typu, nie wiem, na przykład Asperger” [N_2]. Co do możliwości dzieci z Aspergerem nauczycielka nie ma jednak pewności, ponieważ nie miała „z nimi styczności” i nie wie, w jaki sposób wygląda praca z takimi uczniami. W przypadku pozostałych uczniów, każde dziecko może osiągnąć zakładane umiejętności, dzięki „wystarczającej ilości pracy indywidualnej z dzieckiem” [N_2]. Po chwili jednak dodaje, że potrzebne jest przy tym wsparcie rodziców, bowiem „jakby szkoła też wszystkiego nie nauczy, to musi być współpraca trójstronna dziecko – uczeń, nauczyciel i rodzice. Bo jak w domu nie ma tego wsparcia, to jest trochę za mało” [N_2]. Zatem opanowanie przez dziecko podstawy programowej jest możliwe, o ile nie będzie miało deficytów, znajdowało się w sytuacji, z którą nauczyciel nie będzie miał wcześniej styczności i doświadczenia, a także o ile będzie miało wsparcie w domu, co nie jest udziałem każdego dziecka.

Druga nauczycielka, która nie udzieliła jednoznacznej odpowiedzi, zwraca uwagę na szereg czynników warunkujących opanowanie przez dzieci podstawy programowej czy też zakładanych umiejętności. Po pierwsze, mówi o roli nauczyciela: „Dziecko przychodzi na parę godzin do szkoły i jest to na dodatek środowisko sztuczne, więc teraz pytanie, no ile ja sobie daję szans, czy ja mogę sobie powiedzieć, że jestem takim demiurkiem, że tak powiem, który to zrobi, bo to by było tak jakby z plasteliny, po pierwsze, czy ja mam takie umiejętności, to jest pierwsza rzecz. To jest bardzo poważne pytanie, bo moje doświadczenie jest bardzo małe, więc ja tego się muszę nauczyć tak naprawdę, to jest pierwsza refleksja, czy ja w ogóle to wykonuję, co ja bym chciała osiągnąć” [N_3]. Nauczycielka dostrzega, że dziecko nie jest z plasteliny, dlatego nie można ulepić jego możliwości w ten sposób, jakby było. Z racji też niewielkiego doświadczenia w zawodzie (początek drugiego roku), nauczycielka bada dopiero swoje możliwości, umiejętności, zasoby. Jako drugi czynnik, od którego zależy sytuacja dziecka w szkole, narratorka wymienia „to, z czym oni wchodzi do tej szkoły”. Jakie doświadczenia, nie tylko szkolne, ale również emocjonalne i związane z relacjami, są udziałem uczniów, którzy wkraczają do klasy szkolnej. Poza tym, choć moja rozmówczyni nie odwołuje się w swojej wypowiedzi do kontekstu społecznego, nawiązuje do sytuacji dzieci z rodzin przemocowych (niekoniecznie doświadczających przemocy fizycznej, jako że nauczycielka porusza kwestie bliskości i otwartości). Zauważa, że szkoła wobec dzieci doświadczających relacji przemocowej w rodzinie ma, według badań, ograniczony wpływ na te doświadczenia czy doświadczanie. „Doświadczenia badań na temat dzieci z rodzin przemocowych pokazują, że naprawdę szkoła ograniczony ma wpływ na to i po prostu niektóre dzieci, mam nadzieję, że po prostu trafią na taką relację, czy rzeczywiście mówi się o tym, że uratował mnie ten nauczyciel,

czy uratowała mnie ta relacja. Może to być bibliotekarka, może to będzie kolega z klasy, to niekoniecznie ja, jako ja, że może się to dokona, ale to znaczy, że też system musiałby być bardzo dobry, ale czy on jest przyjazny” [N_3]. Ujawnia się w tej wypowiedzi pewna rezygnacja i adaptacja do tego, o czym mówią badania naukowe. Z drugiej strony, nauczycielka podejmuje wątek, który do tej pory jeszcze nie wybrzmiał w narracjach nauczycielek, choć niewątpliwie jest niezwykle ważny dla zmiany trajektorii życiowej uczniów – bycie „widzącym świadkiem” lub „szczęśliwym trafem” dla ucznia. Nauczycielka ta mówi o doświadczeniu „uratowania” przez nauczyciela lub inną osobę dorosłą pracującą w szkole, ale też może mieć to miejsce w relacji z rówieśnikiem. Choć wypowiedź ta wybrzmiewa w trybie przypuszczeń, a nie przekonań, napawa optymizmem z powodu dostrzegania możliwości takiego pozytywnego wpływu na sytuację ucznia w ramach systemu szkolnego. Można się jednak zastanowić, na ile chodzi o „ratowanie” uczniów o niskiej klasie pochodzenia, a na ile o stworzenie im środowiska do nabywania narzędzi pozwalających na emancypację z sytuacji, w której się znajdują.

W wypowiedzi tej narratorki pojawia się jeszcze jeden czynnik, który może mieć wpływ na opanowanie zakładanych umiejętności przez uczniów, mianowicie relacje z rówieśnikami, którzy zdaniem nauczycielki, potrafią być bardzo okrutni i powodować regres, a nie postęp, innymi słowy, praca w grupie, która może wydawać się sprzyjająca rozwojowi, w przypadku niektórych uczniów może zamieniać się w doświadczenie przemocowe. *„Mówią sobie, ty jesteś gruba, ty jesteś głupi, ty nie umiesz czytać, ty nie umiesz pisać. To nie wypada z moich ust, ale to w szkole on się dowiedział, że jest gorszy. Szkoła jako czynnik raniący, stopujący wręcz ten postęp*” [N_3]. Relacje rówieśnicze są niewątpliwie ważnym aspektem sprzyjającym lub blokującym rozwój potencjału ucznia. Brakuje jednak w tej wypowiedzi refleksji nad rolą nauczyciela w prewencji takich zachowań ze strony uczniów, czy też podejmowania adekwatnych, grupowych działań w sytuacji wystąpienia takiego kryzysu w klasie szkolnej.

Ostatnia wypowiedź, którą chcę przedstawić w ramach omawianego zagadnienia, jako jedyna wyraża przekonanie, że każdy uczeń może opanować podstawę programową. *„Myślę, że tak, myślę, że ma szansę, tylko trzeba mu dać szansę*” [N_12]. Tym, co ma największy wpływ na tę szansę, jest sposób pracy nauczyciela z dzieckiem. Moja rozmówczyni wspomina o uczniach, którzy są w stanie osiągnąć minimalne wyniki, ważne, by im to umożliwić. *„Jeżeli takie dziecko przekreślimy od samego początku i powiemy, o, z tego to nic nie będzie, niech on tam nic nie robi, to nie, to to dziecko nic nie osiągnie, bo rzeczywiście nic nie będzie robiło, bo będzie miało wpajane, że ono nic nie potrafi. A ja wpajałam zawsze dzieciom, że każde z nich na pewno coś umie i każde z nich na pewno coś potrafi, tylko musimy mu dać czas. Właśnie, nawet się często śmiałam, jak dzieci mi mówiły, a ja tego nie potrafię. A ja im zadawałam*

pytanie, ja mówię, słuchajcie, przecież wy wiecie, co jest u Kowalskiej. A oni mówią, tak, bo u Kowalskiej nie ma słowa, że czegoś nie umiemy. Ja mówię, no właśnie, ja mówię, u Kowalskiej wszyscy umieją i wszyscy potrafią, jak nie dzisiaj, to może jutro, jak nie jutro, to może pojutrze, jak nie pojutrze, to może za miesiąc, ale nie ma słowa „nie umiem” i nie ma słowa „nie potrafię”. I te dzieci miały to wpajane” [N_12]. Nauczycielka ta podkreśla nastawienie osoby dorosłej do ucznia, można bowiem dziecko od razu przekreślić i uznać, że ma mniejsze szanse, że sobie nie da rady, co będzie swego rodzaju samospełniającą się przepowiednią, skutkującą m.in. brakiem pracy dziecka na lekcji. W literaturze przedmiotu dobrze opisane są praktyki samowykluczania się uczniów ze szkolnego systemu (McLaren, 2015; Willis, 1981). A choć, jak pisze Szkudlarek, „edukacja zniewala”, to „wyzwolenie wymaga edukacji” (Szkudlarek, 2011, s. 366). W wypowiedzi tej odnajduję także wpajanie samym dzieciom pozytywnego nastawienia wobec ich możliwości. Wydaje się jednak, że nie naiwnego, ale zwracającego uwagę na procesualność w nabywaniu kompetencji. Nauczycielka ta pracowała ponadto technikami Freineta i jak sama podkreśliła jej „konikiem była swobodna twórczość dzieci, wszelka swobodna twórczość dzieci” [N_12]. Pozwalało to każdemu uczniowi na pracę według jego możliwości.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, niebawale istotne w pracy z dziećmi wydaje się nastawienie nauczycielek do uczniów, zwłaszcza tych, którzy nie otrzymują wystarczającego wsparcia w domu, choć same nauczycielki wskazują głównie na rolę właśnie środowiska dla osiągnięcia lepszych kompetencji szkolnych, bowiem sama szkoła „to za mało”. Myślę też, że interesujące jest dokonanie porównania pomiędzy osobami, które pracują w zróżnicowanym społecznie środowisku szkolnym lub dokonują wartościowania swoich uczniów i ich rodzin wobec analizowanych przeze mnie poglądów na możliwości opanowania przez uczniów podstawy programowej. Wskazywałam w trzech miejscach na podobieństwa i różnice między wypowiedziami nauczycielek. [N_4] wyraziła opinię, że nie wszystkie dzieci są w stanie opanować podstawę programową. [N_1] również zaznaczyła, że nie wszystkie dzieci mają takie możliwości, ale jako nauczyciel podejmuje próbę, żeby się udało. Natomiast trzecia nauczycielka, [N_12], odpowiedziała, że każde dziecko może opanować podstawę programową, tylko należy w każde dziecko uwierzyć. Gdyby rozpatrywać te poglądy w odniesieniu do jednej osoby, moglibyśmy uznać, że doszło do pewnej ewolucji, zmiany myślenia. Być może, że wraz ze zdobywanym doświadczeniem nauczyciel czuje się bardziej kompetentny i stąd pochodzi odpowiedź pozytywna. Tymczasem, nawet staż pracy nie gwarantuje przekonania o możliwościach dzieci, bowiem ostatnia nauczycielka, której wypowiedź przytoczyłam, miała co prawda 40-letni staż pracy, pierwsza jednak również nie

była osobą, która dopiero rozpoczęła pracę – w zawodzie tym spędziła ponad 30 lat. Nauczycielka wątpiąca, ale podejmująca starania, wykonywała swoją pracę ósmym rok.

Szansy edukacyjne uczniów

Pytaniem, które nawiązuje do tych o cele edukacji i możliwości opanowania przez wszystkich uczniów klas 1-3 zakładanych umiejętności, jest to, które dotyczy szans edukacyjnych uczniów. Co wpływa na ich sukces edukacyjny, a co przyczynia się do niepowodzenia szkolnego?

Na sukces edukacyjny, zdaniem tej grupy narratorek, wpływ mają:

- nastawienie dziecka do edukacji (na to natomiast może mieć wpływ nauczyciel) [N_2] oraz samozaparcie ucznia, jeżeli urodzi się w rodzinie niewykształconej, a jest bardzo bystre i zdolne. W takiej sytuacji nieodzowna staje się również pomoc nauczyciela i szkoły [N_1].

- postawa nauczyciela wobec dziecka i edukacji [N_1, N_3, N_6, N_12]. Postawa ta związana jest z tym, co nauczyciel proponuje uczniom na lekcjach, czy indywidualizuje swoje podejście, a także czy wierzy w dziecko i daje mu szansę, by mogło się rozwijać, choć może wydawać się, że nie ma zbyt dużych możliwości poznawczych. Jak również wspomniana wyżej pomoc, gdy dziecko pochodzi z rodziny, która nie jest w stanie go wesprzeć w nauce.

- rodzice [N_1, N_3, N_6], w tym ich wsparcie, jedna z nauczycielek mówi przy tym rodzicom swoich uczniów, że „*sukces edukacyjny zależy od państwa, nie ode mnie (...) Jeżeli państwo nie będą na to pracowali, to ja tego sukcesu nie mogę zagwarantować*” [N_6]. Kolejna narratorka konkretyzuje, o jaki rodzaj wsparcia chodzi. Mianowicie o pomoc emocjonalną oraz zaangażowanie na rzecz rozwijania talentów dziecka [N_1]. Trzecia respondentka mówi natomiast o stylu wychowawczym rodziców, który przekłada się na nastawienie dziecka do szkoły.

- status materialny rodziny [N_1].

- genetyka [N_1], nauczycielka komentuje przy tym: „*Ale jak patrzę to czasami tak jest, że widzimy to, że są dzieci, które są oczywiście fajne, jeśli chodzi o społeczne bardzo fajne i miłe dzieciaki, jednak, brzydko mówiąc, czasami aż słychać jak im zwoje mózgowe pracują. Myślą wolno. Nie są zbyt lotne. Widać, że ten poziom inteligencji nie jest najwyższy, bo ma na to wpływ genetyka i to też wiemy*” [N_1]. Nie wiadomo jednak, na jakiej podstawie nauczycielka uznaje, że niektórzy uczniowie mają mniejsze możliwości poznawcze i czy rzeczywiście są to trudności uwarunkowane genetycznie czy też związane z sytuacją społeczną rodziny dziecka.

- motywacja między rówieśnikami (pomoc rówieśnicza) [N_2].

Na niepowodzenie szkolne wpływ mają:

- brak wsparcia rodziców [N_2, N_4, N_6], jedna z rozmówczyń dodaje przy tym uwagę, że pomimo tego, że nauczyciel „staje na głowie” [N_2]. W przypadku wystąpienia trudności, nauczyciel nie jest w stanie, bez współpracy ze strony opiekunów ucznia, wspomóc go na tyle, by osiągnął sukces edukacyjny. Druga nauczycielka odnosi się w swojej wypowiedzi raczej do braku zainteresowania rodziców tym, w jaki sposób dziecko spędziło czas w szkole [N_4]⁵³. Trzecia natomiast nawiązuje do poglądu rodziców na temat tego, że przedszkole nie jest istotne dla rozwoju dziecka [N_6]. Z takim przekonaniem spotkała się wśród rodziców o niskiej klasie pochodzenia, mieszkających na wsi. Jest to zapewne wyrazem tego, że nauczycielka chciałaby, aby uczniowie przychodzili do szkoły przygotowani formalnie do podjęcia edukacji, zwłaszcza, gdy dom rodzinny nie może samodzielnie zadbać o takie przygotowanie. Pod brak wsparcia ze strony rodziców, można też zaklasyfikować wypowiedź o ich tzw. braku obycia w świecie [N_6], co miałyby być wyrazem tego, że nie są przez to w stanie dziecku pokazać ciekawych miejsc, opowiedzieć o interesujących wydarzeniach. Oczywiście uznanych za takie przez respondentkę.

- nauczyciel [N_2, N_4]. Obie wypowiedzi sugerują nieumiejętne zachowania nauczyciela, przy czym jedna z respondentek nazwała to dobitniej, mówiąc o pozostawieniu dziecka samemu sobie [N_2].

- sytuacja materialna rodziny [N_1, N_2, N_6]. Sytuacja finansowa rodziny może wpływać na dziecko dwojako: dziecko może nie mieć w domu wsparcia ze strony rodziców lub może być zmuszone do szybszego usamodzielnienia się, co z kolei rzutować będzie na sferę emocjonalną dziecka [N_2]. Poza tym wpływa ona na zaspokojenie podstawowych potrzeb fizjologicznych, czego nie każde dziecko doświadcza [N_1]. Wreszcie ostatnia wypowiedź nawiązuje do „szeroko rozumianej” sytuacji finansowej rodziny. Odnosi się bowiem także do kwestii dojazdów do szkoły średniej, zatem do edukacji na dalszych etapach kształcenia. Z obserwacji nauczycielki wynika, że możliwość kontynuacji nauki, nie staje się udziałem każdego ucznia z powodów finansowych właśnie [N_6].

- pochodzenie przestrzenne uczniów [N_6]. Nauczycielka często podkreśla przepaść pomiędzy możliwościami uczniów z ośrodków wielkomiejskich i wiejskich.

- warunki szkolne [N_6]. Odnosi się to na przykład do braku Internetu w szkole w czasie edukacji zdalnej, przez co nauczycielka nie mogła prowadzić z dziećmi zajęć.

- genetyka, deficyty okołorozwojowe i porodowe [N_1].

⁵³ Popularne i nagminne stało się odbieranie uczniów młodszych klas przez rodziców, którzy prowadzą rozmowy telefoniczne, a ze swoimi dziećmi komunikują się przy pomocy gestów, zwłaszcza popędzających do wyjścia.

Wydawać by się mogło, że brakuje niektórych odpowiedzi. Tymczasem nie wszystkie nauczycielki dzieliły swoją wypowiedź na tę, która odnosiłaby się do sukcesu edukacyjnego i niepowodzenia. Dlatego możemy przyjąć, że nauczycielka, która uznała, że sukces edukacyjny dziecka zależy od wiary nauczyciela w ucznia [N_12], przyjmie, że niepowodzenie jest wynikiem braku tej wiary, czyli tak naprawdę sukces i niepowodzenie będą efektem samospełniającej się przepowiedni, efektu Golema lub efektu Galatei (Trusz, 2010, s. 20). Z kolei rozmówczyni, która uznała, że na sukces szkolny wpływa indywidualizacja pracy z dzieckiem oraz nastawienie rodziców do szkoły [N_3], za przyczynę niepowodzenia przyjmie brak takiego zindywidualizowanego podejścia oraz negatywne nastawienie rodziców do edukacji, czyli, słowami nauczycielki, autorytarny styl wychowawczy⁵⁴. Natomiast nauczycielka, która przyjęła, że na niepowodzenie dziecka w edukacji wpływ ma sytuacja w domu oraz nieumiejętne zachowanie nauczyciela (bowiem może być dziecko, które ma wsparcie rodziców, ale nauczyciel stosuje nieadekwatne podejście do uczniów) [N_4], prawdopodobnie założy, że na sukces edukacyjny wpływ będzie miała sytuacja odwrotna: wsparcie w domu oraz dobry nauczyciel, co niejednokrotnie wybrzmiewało w narracji tej osoby w trakcie wywiadu.

Podsumowując część związaną z szansami edukacyjnymi dzieci, nauczycielki, z którymi rozmawiałam, były raczej zgodne, co do tego, co wpływa na sukces i niepowodzenie edukacyjne ucznia. Na sukces: nauczyciel, rodzice, motywacja wewnętrzna dziecka (samozaparcie), genetyka, wsparcie rówieśników. Na niepowodzenie: rodzina, w tym jej sytuacja materialna, nauczyciel, genetyka i deficyty związane z rozwojem, warunki szkolne, pochodzenie przestrzenne dziecka. Po analizie tego zagadnienia nasuwa się zastanawiające spostrzeżenie, mianowicie na sukces wpływają niemal w równej mierze nauczyciele i rodzina dziecka, natomiast niepowodzeniem szkolnym obarczani są raczej rodzice, brak wsparcia od rodziców, ewentualnie sytuacja materialna rodziny dziecka. W moim mniemaniu mówi to o tym, że nauczyciel chętniej przypisze sobie sukces, któremu, biorąc pod uwagę wcześniejsze i późniejsze wypowiedzi, najczęściej towarzyszy wysoki kapitał kulturowy, społeczny i ekonomiczny rodziny dziecka. W sytuacji niepowodzenia, winą obarczana jest raczej rodzina. Przy okazji zadawanych przeze mnie pytań, nierzadko mogłam się spotkać z odpowiedziami, że w przypadku części dzieci: „szkoła to za mało”, dziecko powinno przyjść do szkoły

⁵⁴ Nauczycielka użyła tego terminu przy pytaniu dotyczącym współpracy z rodzicami oraz wpływu stylu życia rodziców na zachowanie i postępy w nauce dziecka. Styl demokratyczny odnosi się do sytuacji, w której rodzic zarówno stwarza dziecku warunki do nauki, jak i dba o relację z dzieckiem, w tym poprzez rozmowę. Styl autorytarny, to styl, w którym dziecko nie ma zapewnionych warunków do nauki, w rodzinie się nie rozmawia, a wręcz może dochodzić do przemocy emocjonalnej [s. 254 - 255 niniejszej pracy].

przygotowane, mieć w jakimś stopniu kontakt z kulturą szkolną, np. w postaci umiejętności manualnych, odpowiedniego trzymania ołówka czy kredki. W dodatku, jeżeli rodzina dziecka nie ma kontaktu z kulturą „wyższych sfer”, co prawda będzie z nią w szkole zapoznawane, tak, by mogło być przygotowane do jak najlepszego życia dorosłego, ale jednocześnie może na tej drodze polec, bowiem... ponownie – *szkoła to za mało*.

Waloryzacja pracy z wybraną grupą uczniów

Pytanie o to, czy nauczycielkom z jakąś grupą dzieci pracuje się szczególnie łatwo lub szczególnie trudno jest nawiązaniem i pogłębieniem wcześniejszych pytań. Jest również próbą zrekonstruowania tego, w jaki sposób nauczycielki definiują sytuacje trudne, łatwe czy też w ogóle tworzą sytuacje podziału w klasie. Odnosi się ono także do potencjalnego etykietowania uczniów.

Najbardziej wyrazistą nauczycielską narracją jest ta, w której z jednej strony, pojawia się nawiązanie do klasy „wyjątkowej”, z którą nauczycielce udało się przez trzy lata wiele zdołać, z drugiej strony, moja rozmówczyni uważa, że była wybierana do pracy z dziećmi „trudnymi”. Rozpoczyna ona swoją narrację od słów: „*Może powiem tak, do dzieci trudnych to byłam szczególnie chyba wybierana. I zawsze miałam jakąś klasę, która była bardzo trudna, naprawdę, i zawsze trzy lata były dla mnie taką ciężką pracą z tymi dziećmi*” [N_12]. Dzieci „trudne”, które były powierzane nauczycielce, to osoby „z którymi trzeba było mocno popracować pod każdym względem”, zarówno intelektualnie, jak i wychowawczo, żeby uczniowie ci „wyszli na prostą”. Co ciekawe, nauczyciele przejmujący taką „trudną” klasę, dalej ją za taką postrzegali, wyrażając zdziwienie, w jaki sposób mojej rozmówczyni udawało się z taką klasą pracować. W moim odczuciu w wypowiedzi tej ujawnia się pewna niekonsekwencja. Z jednej strony, potrzeba wskazania na swoje, być może, szczególne zdolności do pracy z uczniami wymagającymi większego wsparcia dydaktycznego i wychowawczego. Z drugiej, wskazanie na to, jakby klasy te po upływie trzech lat, nie doświadczały przeobrażenia pod wpływem „mocnej pracy” nauczycielki, by uczniowie ci wyszli na tzw. prostą. Być może ujawniła się w tym miejscu potrzeba uznania pracy narratorki, stąd podkreślenie reakcji ze strony nauczycieli starszych klas. Wypowiedź tej rozmówczyni pokazuje jednocześnie, z jakimi uczniami pracowało jej się najlepiej, jaką klasę wspomina „bardzo mile”. Były to zatem dzieci, które miały opinię: „*bardzo zdolnych, bardzo takich wrażliwych, bardzo chętnych do pracy i które naprawdę..., tyle rzeczy zdołaliśmy razem przez trzy lata, że to było aż nieprawdopodobne, że można tyle rzeczy z dziećmi zrobić*” [N_12].

Innymi słowy, byli to uczniowie, którzy nie sprawiali problemów wychowawczych czy też posiadali już określony kapitał kulturowy na starcie.

Druga nauczycielska wypowiedź, w której narratorka mówi o pewnej łatwości w pracy z dziećmi, porusza kwestię zgrania klasy, tego, że w klasie trzeciej, nauczycielka zna dzieci, wie, jakie mają możliwości. Jednocześnie podkreśla, że pracuje jej się „niezwykle trudno”, ponieważ w klasie ma „autystę”, który „wyje i piszczy” oraz ucznia „upośledzonego”, co powoduje, że nauczycielka odczuwa zmęczenie fizyczne spowodowane pracą z tymi uczniami [N_1].

Trzecia nauczycielka traktuje pracę ze swoimi uczniami, nawet w sytuacjach trudnych, raczej w kategoriach wyzwań, z którymi musiała mierzyć się w klasie szkolnej. Wyzwaniem takim była dla niej praca z uczniem „niedostosowanym emocjonalnie”, który przejawiał zachowania agresywne. Chłopiec ten uzyskał ostatecznie pomoc w postaci nauczyciela wspomagającego. Wyzwanie stanowią także uczniowie „bardzo zdolni”, dla których trzeba dostosować odpowiedni materiał, by również mogli korzystać z pracy na lekcji; praca z dziewczynką, która bardzo dobrze czytała, lubiła to robić i szybko oddawała wszelkie prace, byle tylko mogła czytać (nauczycielka zwróciła uwagę na błędy w oddawanych pracach z powodu braku dokładności wykonywanych zadań). Dla nauczycielki niepokojące było to, że dziewczynka traciła kontakt z rówieśnikami poświęcając swoją uwagę wyłącznie książkom. Innym przykładem wyzwania było dwoje uczniów, którzy przyszli do szkoły z umiejętnością czytania. Moja rozmówczyni musiała dostosować do nich zadania i ćwiczyć z nimi czytanie ze zrozumieniem [N_2].

Kolejne dwie nauczycielki nie dokonują podziału na trudności i jakiegoś rodzaju łatwość w pracy z dziećmi. Pierwsza nauczycielka dostrzegła, że udzielając odpowiedzi na moje pytanie, musiałaby w jakiś sposób posegregować dzieci: „*To by znaczyło, że jest w tej grupie wewnątrz jakaś mniejsza grupka, z którą by mi się pracowało*” [N_3]. W momencie wywiadu podkreślała, że swoją klasę darzy dużą sympatią oraz jest w pracę z nią bardzo emocjonalnie zaangażowana. Wypowiedź drugiej nauczycielki, która również nie dokonała żadnego podziału w ramach swojej pracy, jest zupełnie odmienna. Choć na ten moment tego podziału nie dostrzega, nie oznacza to, że nie dokona go innym razem, być może w innym, niż wiejskie, środowisku. W przypadku swojej obecnej klasy nauczycielka powiedziała, że jej uczniowie: „*raczej się nie wyróżniają, wszyscy są na tym samym poziomie. Jakby zdolności, szczególnych trudności raczej nie mam*” [N_6].

Warto natomiast zwrócić uwagę na wypowiedź ostatniej rozmówczyni. W tym przypadku mamy bowiem do czynienia wyłącznie z dostrzeganiem takich sytuacji, które są

trudne, ale jednocześnie sposób mówienia o nich lub sposób radzenia sobie z nimi wskazuje na podchodzenie do ucznia z pozycji osoby reprezentującej kulturę dominującą. Dla narratorki tej najtrudniejszą sytuacją jest ta, w której dziecko nie rozwija się w oczekiwany sposób czy też w oczekiwany przez nauczycielkę tempie. Wyraża również swoje ubolewanie nad tym, że dziecko pochodzące z Ukrainy ma trudność z otrzymaniem dodatkowych godzin języka polskiego, a szkoła nie potrafi udzielić jej konkretnych informacji na ten temat. Z drugiej jednak strony, to, co nauczycielce przeszkadza w przypadku uczennicy, jest jej silny ukraiński akcent i błędy w pisaniu. Drugi podany przez nią przykład, to sytuacja chłopca z „rodziny artystycznej”, którego określiła mianem dziecka „depresyjnego”. W tym przypadku nauczycielka rozwiązała „problem”, poprzez pozbycie się go ze szkoły. Moja rozmówczyni wyznała, że rozmawiając z mamą ucznia, postanowiła przyznać mu promocję do klasy czwartej, o ile matka przeniesie syna do innej szkoły [N_4]. De facto działanie nauczycielki pokazuje, w jaki sposób można pozbyć się niewygodnych uczniów z placówki edukacyjnej, a także wskazuje na fakt, że pewne grupy dzieci, w tym jednak przypadku uczeń z „rodziny artystycznej”, raczej o wysokim kapitale kulturowym, w której matka była wykładowczynią i malarką, na pomoc nauczyciela i szkoły, liczyć nie mogą. W tym przypadku uczeń miał rodzica, który mógł mu okazać wsparcie. Co w przypadku dzieci, które takiego wsparcia od nikogo otrzymać nie mogą?

Styl życia rodziców a kariera szkolna uczniów

Moje rozmówczynie pytałam także o to, czy ich zdaniem, styl życia rodziców może w jakiś sposób wpływać na zachowanie lub postępy w nauce dziecka. Pytaniem tym i uzyskanymi na nie odpowiedziami, chciałam pogłębić moją wiedzę na temat postrzegania możliwości edukacyjnych dzieci. Jednocześnie jest to moment w mojej analizie, w której zmierzam w stronę ostatniej jej części, mianowicie osobistych teorii nauczycielek na temat nierówności społecznych i możliwości wyrównywania szans edukacyjnych dzieci.

Wszystkie moje respondentki odpowiedziały twierdząco na postawione przeze mnie pytanie. Ich zdaniem styl życia rodziców ma wpływ na możliwości edukacyjne uczniów.

W pierwszej narracji chodzi raczej o podejście rodziców do nauki dziecka. Dwa przykłady poruszają kwestię zaobserwowanej przez nauczycielkę surowości i wysokich oczekiwań rodziców względem dzieci, co z kolei przekłada się u nich na doświadczanie reakcji lękowych w sytuacji niepowodzenia. Trzeci przykład odnosi się do uczennicy, która nie otrzymuje w domu odpowiedniego wsparcia. Gdy dziewczynka była chora, a następnie nie mogła wrócić szybko do szkoły z powodu pandemii COVID-19, narobiła sobie zaległości. W

tym przypadku nauczycielka ocenia, że: „*rodzic nie czuje potrzeby nadrabiania z nią tego, co robiliśmy w szkole. (...) przez to, że nikt z nią indywidualnie nie usiądzie i nie przerobi każdego przykładu, który robiliśmy na lekcjach, to już jest co zostanie, sama tego nie zrobi, więc będzie miała mocne tyły i tyle*” [N_1]. W moim odczuciu nauczycielka niekoniecznie dobrze identyfikuje problem swojej uczennicy. Rodzic wcale nie musi mieć kompetencji do tego, by przerobić z dzieckiem materiał z trzeciej klasy. Z drugiej strony, może nie mieć kompetencji do wytłumaczenia danego materiału, zwłaszcza, że jak zauważa moja rozmówczyni, dziewczynka miała dodatkowe trudności edukacyjne. Przy czym sama nauczycielka uznała, że podstawę programową z edukacji wczesnoszkolnej nie wszyscy są w stanie opanować – skąd zatem założenie, że rodzic musi umieć wejść w rolę nauczyciela? Natomiast nauczycielka wydała dość surową ocenę wobec rodzica, który „*nie widzi takiej potrzeby*”. Można powiedzieć, że choć respondentka dostrzega fakt, że sytuacja rodzinna ucznia/uczennicy może wpływać na mniejsze lub większe postępy w nauce, to niekoniecznie dobrze identyfikuje, co jest faktycznym źródłem problemu lub też nie poddaje go sproblematyzowaniu.

Kolejna rozmówczyni porusza kwestię zachowania i (de)motywowania dzieci przez rodziców. Po pierwsze, przywołuje sytuację, w której dzieci powielają zachowania dorosłych i na przykład uczą się przeklinać (robią to też w szkole). Po drugie, odnosi się do sytuacji tzw. „*dołowania*” ucznia przez rodzica. Dzieje się tak, gdy opiekun dziecka powtarza mu, że jest głupie lub że do niczego się nie nadaje, co z kolei wpływa na obniżenie się jego poczucia własnej wartości. W wypowiedzi tej pojawia się jeszcze jeden przykład, niejako kontrprzykład dla demotywującego podejścia do młodego człowieka. Chodzi w nim o to, by nie „*przejąć*” w drugą stronę, zbytnio chwalać dziecko [N_2].

Trzecia nauczycielka przywołała kategorię stylów wychowawczych rodziców: autorytarny i demokratyczny. To w domu rodzinnym dziecko zdobywa wiedzę na temat relacji oraz uczy się nastawienia wobec szkolnej edukacji: „*Tam jest prezentowana ta wiedza, jak się o tym mówi, o szkole, o nauczycielach, ile czasu spędzamy razem*” [N_3]. Nauczycielka zaznacza, że zanim dziecko zacznie uczęszczać do szkoły, rodzice muszą nawiązać ze swoim dzieckiem więź. W ramach tej relacji doświadcza ono oddziaływań związanych ze stylem wychowawczym rodzica – demokratycznym: „*Czas, jakieś takie rytuały rodzinne, czy jest czas na naukę, miejsce jak jest zorganizowane do tej nauki, jakie pomoce w domu mamy do nauki, czy odwiedzamy jakieś miejsca kultury, jak pokazujemy ten świat, wychodzimy razem w takie miejsce, czy warto w ogóle ten świat poznawać. To jest wszystko te pytania, na początku to odpowiedzi proponuje rodzic i jego postawa wobec tego*” [N_3]. Jako opozycyjny zostaje przywołany styl autorytarny: „*No i oczywiście w kontrze możemy teraz powiedzieć, że styl*

autorytarny, czy przemocowy, nie daj Boże, w ogóle, zupełnie deprawujący taki rozwój prawidłowy, w ogóle zdrowia psychicznego, brak miejsca, lekceważenie tego czasu nauki, jakiejś takiej wspólnej rozmowy i właśnie budowania takiej relacji spokojnej, opartej na akceptacji, no to wszystko to są te czynniki, które utrudniają rozwój. Czasem to jest pomimo, mówi się, że dziecko prawda, dziecko z rodziny patologicznej, pomimo tego, wspaniale się rozwinęło, ale to zawsze mówimy „pomimo”, jak ono to zrobiło, prawda. No więc tutaj ten aspekt. Oczywiście może to być dalsza rodzina, bo czasem się mówi, że uratowała babcia, tam ciocia, czasem rodzina nie jest może najlepsza, ale wystarczająco dobry opiekun, jak to się mówi w psychologii, wystarczająco dobra matka. Czyli przynajmniej takie minimum musi być stworzone tego bezpieczeństwa” [N_3]. Wypowiedź narratorki dotyka zagadnienia kapitału kulturowego i społecznego, nastawienia do nauki i do świata, do miejsc kultury, organizowania miejsca i czasu do nauki, prowadzenia rozmów rodzica z dzieckiem.

W czwartej narracji do kategorii stylu życia rodziców nauczycielka odniosła się krótko, nawiązując głównie do sposobu spędzania wolnego czasu: *„sposób spędzania wolnego czasu, świadomość rodziców i własne cele, co dziecko może osiągnąć, jaki standard życia to dziecko chce osiągnąć, to kieruje też takim zachowaniem rodzicielskim wobec dziecka” [N_4].* Pozostała część wypowiedzi jest dość szczegółowa, bowiem uwzględnia perspektywę dziecka, jego plany i aspiracje na przyszłość. Jest też nazbyt pobieżna. Dzieci o niższej klasie pochodzenia nie muszą/nie mogą dokonywać dalekosiężnych planów, mają ograniczony kapitał społeczny i wzorce, które, zwłaszcza na etapie wczesnej edukacji, pozwoliłyby na świadome planowanie swojej wymarzonej przyszłości. Podobnie fatalistyczny ton wybrzmiewał, kiedy respondentka w jednej ze swoich wypowiedzi podkreśliła, że: *„nie podskoczmy wyżej, niż mamy wsparcie w rodzinie” [N_4].*

Przedostatnia wypowiedź koncentruje się na wykształceniu rodziców oraz podejmowaniu przez nich pracy zarobkowej: *„Tutaj główny styl życia, to jest po prostu praca taty, mama przeważnie jest osobą bezrobotną z niskim wykształceniem, no i to rzutuje po prostu” [N_6].* Przy okazji tego pytania, nauczycielka zwraca uwagę na zaniedbanie higieny osobistej dzieci przez niektórych rodziców oraz na gospodarność matek bardzo biednych, które jednak o czystość swoich dzieci dbają, jak również o to, by nie chodziły głodne. Są też w jej klasie dzieci, które rodzice przyprowadzają do szkoły tylko dlatego, że nie mają, co z nimi zrobić w domu. W każdej kolejnej wypowiedzi nauczycielki pracującej w środowisku

wiejskim, wybrzmiewa, według mnie, doświadczenie zderzenia się z czymś dla niej odmiennym albo jednocześnie odmiennym i przypominającym pewne własne doświadczenia⁵⁵.

Ostatnia z rozmówczyń odniosła się w swojej wypowiedzi do aspektu edukacyjnego, zwłaszcza przygotowującego do podjęcia nauki w szkole, jak i aspektu wychowawczego, które uznała za związane ze stylem życia rodziców. „*To jest pierwsze, co zauważamy, tak, jak ludzie. Chociażby te wszystkie sprawy emocjonalne, społeczne, jak dziecko przychodzi przygotowane do szkoły manualnie, sprawnościowo. To tutaj na to już jest olbrzymi wpływ rodzica, bo jeżeli rodzic pozwoli dziecku od pierwszych tam lat przedszkolnych, no może nawet i wcześniej, da dziecku ołówek do ręki, da dziecku kredkę, pozwoli malować na wielkim papierze, pozwoli mu wycinać, kleić, to to dziecko manualnie jest przygotowane do pracy w szkole. To tylko taka jedna sfera, sprawność manualna, która obecnym dzieciom sprawia naprawdę niesamowite problemy. I to dziecko, mieszczące się w liniach, to jest wielokrotnie olbrzymie wyzwanie. Ale to, no niestety, to zależy od tego, na ile się to dziecko przygotowuje w tym kierunku, w tej sferze właśnie w domu*” [N_12]. W przytoczonym fragmencie uwidacznia się oczekiwanie nauczycielki względem rodziców, by już w domu przygotowywali swoje dzieci do podjęcia nauki w szkole. Powinno się to odbywać zwłaszcza poprzez zadbanie o sprawność manualną przyszłych uczniów, jako że bez tego, w szkole, dzieci będą miały duże problemy, by nauczyć się choćby utrzymywania pisma w liniaturze. Nie każdy rodzic jest jednak na tyle świadomy, by zdawać sobie sprawę z tego, że dziecko potrzebuje rysować, kleić, wycinać, choć sprawność manualną można osiągnąć poprzez zapinanie guzików, ugniatanie ciasta, choćby błotnego, zabawy patykiem. Nie każdy rodzic, który wyposaży dziecko w kredki czy nożyczki będzie zwracał uwagę na prawidłowe trzymanie tych przyborów. Nie wdając się jednak w szczegóły, nauczycielka obserwuje, że jednym dzieciom jest łatwiej rozpocząć naukę w systemie szkolnym, inne dzieci mają z tym większe trudności. Jest to kolejna narracja, która czyni rodzicowi zarzuty za brak pracy z dzieckiem w domu. Nie neguję faktu, że dziecko, które ma szansę skorzystać z różnego rodzaju aktywności od najmłodszych lat, może lepiej i łatwiej rozwijać swój potencjał, nie każda jednak rodzina będzie mieć taką świadomość i możliwości.

⁵⁵ W wypowiedzi tej nauczycielki często podkreślany jest aspekt odzieżowy. Na zajęciach ze studentami pierwszego roku Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, przytaczałam im jedną z wypowiedzi nauczycielki. Studenci kwestię odzieży uczniów, skomentowali słowami: „*co się tak uczepliła tych ubrań?*”. Być może własne doświadczenia nauczycielki, w tym niewielka ilość ubrań w okresie dzieciństwa oraz obecne kompulsywne zakupy ubraniowe dla jej własnych dzieci, mogą nam zasugerować skąd taki negatywny odbiór omawianej kwestii. Wydaje się też, że trudna sytuacja materialna rodzin, z których pochodzą uczniowie nauczycielki, jakby „uprawnia” ich do priorytetowego zaspokajania innych potrzeb, niż modna odzież, zwłaszcza jeśli ta jest czysta, zadbana, chroniąca przed zimmem.

Pomimo tego pojawia się nauczycielskie oczekiwanie, by rodzice taką świadomość przejawiali, nie poddając refleksji społecznych kontekstów takiej (nie)świadomości.

Drugi aspekt wypowiedzi mojej rozmówczynie porusza kwestię wychowania. Narracja ta ujawnia nastawienie nauczycielki wobec dzieci (nie tylko szkolnych) oraz postrzeganie osoby dorosłej jako autorytetu, kogoś różniącego się od dziecka, nie tyle zakresem doświadczeń, ile innym statusem społecznym. Silnie ujawnia się tu dyskurs dziecka postrzeganego w kategoriach „braku” (Śliwerski, 2007, s. 102), stanu „przedludzkiego” (Męczkowska-Christiansen, 2011, s. 182). *„A jeżeli na wychowanie, no to to, co mówiłyśmy, jeżeli dziecko jest chowane bez zasad, rodzic nie zwraca uwagi na to, jak to dziecko się zachowuje, chociażby na jakiejś uroczystości rodzinnej, wśród kuzynostwa, wśród swoich rówieśników, czy wśród dorosłych, czy to dziecko siada przy stole z dorosłymi i jest traktowane, jak osoba dorosła, i może wchodzić rodzicom, czy wujkom w zdanie, przeszkadzać, bo ono w tym momencie akurat sobie coś przypomniało, i musi to powiedzieć albo to zrobić, no to to są pierwsze takie przejawy, w jaki sposób jest dziecko chowane w domu, czy ma wpajane jakieś zasady, i wie, że musi w tym momencie poczekać, pozwolić powiedzieć komuś, czy po prostu tych zasad brak, i dziecko, no robi, co chce”* [N_12].

Narracje nauczycielek, odnoszące się do stylu życia rodziców, poruszają zwłaszcza kwestię nastawienia rodziców do edukacji swoich dzieci – czy przygotowują je do podjęcia nauki w szkole, jakie przekazują podejście do nauczycieli, czy wspierają dziecko w nauce, m.in. poprzez nadrabianie zaległości, tworzenie warunków do nauki i w ogóle przyprowadzanie dziecka do szkoły, czy motywują swoje dziecko czy wręcz przeciwnie. Osobną kwestią pozostaje wychowanie dzieci w poszanowaniu dla zasad, a także sposób spędzania wolnego czasu i wykształcenie rodziców.

Identyfikacja nierówności społecznych

W tym miejscu chciałabym przejść do przedstawienia tego, w jaki sposób nauczycielki identyfikują kategorię nierówności społecznych. Z udzielonych odpowiedzi wyodrębniłam te, które odnoszą się rzeczywiście do nierówności społecznych oraz te, które odnoszą się do cech indywidualnych uczniów. Za Piotrem Sztompką nierówności społeczne charakteryzuję jako te, które „dotyczą sytuacji, gdy ludzie są nierówni sobie nie z racji jakichkolwiek cech cielesnych czy psychicznych, lecz z powodu ich przynależności do różnych grup albo zajmowania różnych pozycji społecznych” (Sztompka, 2021, s. 353). Jednej odpowiedzi nie byłam w stanie odnieść

ani do kategorii nierówności społecznych, ani do kategorii cech indywidualnych, ponieważ brzmiała ona: „*nie, absolutnie nie*” [N_12]⁵⁶.

Jeśli chodzi o nierówności społeczne, w rzeczywistości odnoszące się do cech indywidualnych, otrzymałam następujące odpowiedzi: chłopiec z niepełnosprawnością intelektualną [N_1], „*grubsza*” dziewczynka [N_4].

Odnosnie do rzeczywistych nierówności społecznych, otrzymałam następujący obraz problemów doświadczanych przez dzieci. Nauczycielka [N_4] zwróciła uwagę na doświadczenie dyskryminacji przez chłopca pochodzenia ukraińskiego. Jeden z jego kolegów nie lubi go, z powodu przekonań swoich rodziców [N_4]. Narratorka z placówki, do której uczęszczają dzieci tzw. raczej „*majętnych*” rodziców, wskazała na wyśmiewanie się z ucznia przez kolegów z klasy, z tego powodu, że jego tato był elektrykiem na uczelni (a nie pracownikiem naukowym) oraz uczennicy, której mama pracowała „*przy kurczakach*”. Nauczycielka zauważa, że dzieci, które wyśmiewały pracę rodziców swoich kolegi i koleżanki, są w jakimś stopniu świadome struktury społecznej: „*Była rozmowa na ten temat i wiedziałam, że ten chłopczyk, który go jakby ocenił, to właśnie miał, już pojmował jakąś taką strukturę, obraz struktury społecznej, że jego rodzic to jest jakiś z wyższej klasy*” [N_3]. Dzieci zdają sobie sprawę z tego, że ktoś ma wyjątkowo bogatego rodzica, są też dzieci (poza klasą szkolną), które przynależą do klasy niższej. Uczniowie tej narratorki cenią sobie rzeczy materialne, takie jak markowe ubrania, buty czy zabawki. „*Najbardziej mi się nasunęła właśnie ta myśl o tym, że była ta ocena negatywna, że co ty, twój tato jest jakimś takim robotnikiem. Moim zdaniem jest tam świadomość klasowa już w tych dzieciach, bo one są wszystkie z dobrych domów, widzą gdzieś za oknem te dzieci, dzieci materialnie z niższych klasowo. Mają to, moim zdaniem, to wynika z ich takich markowych ciuchów, «Proszę pani, ja dzisiaj dostałem nowe buty», chwalą się tym, materialne rzeczy są dla nich ważne, nowe zabawki, informują o tym mnie, w ogóle na to nie zwracam uwagi, a one mnie informują. Czyli to jest ważny świat dla nich*” [N_3]. O ile same dzieci nie doświadczają deprivacji materialnej, społecznej, o tyle jest to ciekawy przykład wskazujący na to, że nawet w klasie uczniów pochodzących z rodzin o dość wysokim kapitale ekonomicznym, może dochodzić do dyskryminacji jednych uczniów przez drugich na tym tle. Wskazuje on też, że edukacja społeczna jest niezbędna w różnych środowiskach szkolnych.

⁵⁶ Dopiero kolejne pytanie, o wyrównywanie szans mogłoby sugerować pewne przemyślenia w tym względzie. Analizując jednak odpowiedzi pozostałych osób dostrzegam pewną nieścisłość pomiędzy odpowiedziami na temat nierówności społecznych i wyrównywania szans, dlatego nie uwzględnię w tym miejscu wypowiedzi wspomianej przeze mnie rozmówczyni.

Kolejna nauczycielka nie rozpoznaje takiego ucznia w swojej klasie, dodaje przy tym, że wszyscy jej uczniowie pochodzili z dobrze usytuowanych domów, a jeden przypadek dziewczynki pochodzącej z rodziny wielodzietnej, był świadomą decyzją jej rodziców [N_2]. Natomiast ostatnia narracja nawiązuje do kwestii wspomnianych przy okazji innych wątków pojawiających się w trakcie wywiadu z tą respondentką. Uczniowie pochodzący ze środowiska wiejskiego doświadczają nierówności związanych przede wszystkim z sytuacją materialną ich rodzin. Uwidacznia się to na przykład na poziomie śniadania przynieszonego do szkoły: *„Niekórych dzieci po prostu nie stać na rogala słodkiego w folii, bo dzieciaki dostają suchy chleb z dżemem jabłkowym. To są różnice na tym poziomie, jak oni przynoszą śniadanie. Tutaj ktoś ma rogala, ktoś ma jakiegoś batonika, ma jogurt, a tutaj zawsze jest ten suchy chleb z dżemem jabłkowym. Dżem jabłkowy to jest taki symbol dżemu, kiedy jabłek jest w bród nawet, w każdym domu jest dżem jabłkowy, najprościej się robi, bo to jest żaden koszt. Tutaj przynajmniej u mnie na wiosce jest uważane, że to jest takie biedne jedzenie, jak ktoś ma kanapkę z dżemem jabłkowym”* [N_6]. Oprócz śniadania, czy szerzej posiłku, nierówności te można zaobserwować poprzez ubiór dzieci, jak również poprzez samą możliwość uczęszczania przez dziecko do szkoły. Nauczycielka podaje przykład dziewczynki, która do szkoły przychodzi w kratkę, ponieważ nie ma jej kto do niej przyprowadzać. Jej babcia robi to wtedy, gdy ma odpowiednią zmianę w pracy: *„Mam też taką dziewczynkę, która przychodzi w kratkę cały czas, bo wiem, że po prostu rodzice oboje pracują, zaczynają wcześnie, babcia pracuje, jako pomoc w barze i jak babcia ma odpowiednią zmianę, to ją przywiezie do szkoły, jak nie, to nie przywiezie. To są takie rzeczy, że wydaje się, że już nie powinny mieć wpływu na naukę, a jednak cały czas one są”* [N_6].

Przywołane przez nauczycielki przykłady mówią o wykluczaniu z powodu przynależności klasowej i materialnej, o sytuacji finansowej rodzin, o tym, że nierówność społeczna nie jest wynikiem świadomych decyzji (przypadek wielodzietnej rodziny), ma swoje materialne reprezentacje, w postaci przedmiotów i jedzenia (braku lub jego rodzaju), a także wiąże się z wykluczeniem korzystania z podstawowej edukacji w ogóle.

Podejście do wyrównywania nierówności/ szans edukacyjnych

Ostatnią kwestią, którą poddałam analizie jest podejście do wyrównywania doświadczanych przez dzieci nierówności. Pierwsze pytanie dotyczyło tego, czy szkoła powinna wyrównywać nierówności lub wyrównywać szanse edukacyjne. Drugie, w jaki sposób nauczycielka odnajduje się w sytuacji występowania nierówności w jej klasie. Trzecie

natomiast tego, jakiego wsparcia oczekiwałyby w takiej sytuacji i od kogo. Rozpocznę ten wątek od przedstawienia tego, co nauczycielki mówiły o wyrównywaniu szans przez szkołę.

Jedna z moich rozmówczyń, która pracuje z uczniami pochodzącymi z „całego przekroju społecznego” uznała, że szkoła **wyrównuje** nierówności: „*Szkoła moim zdaniem wyrównuje nierówności społeczne, ponieważ do tej samej klasy chodzi dziecko inżynierów, profesorów i dziecko strażników miejskich czy strażników służby więziennej, i dziecko hydraulika, i sprzątaczkę. I one się bawią razem, i one nie odczuwają różnicy. Poza tym szkoła kształci do jakiejś kultury i odbierania wyższych tych rzeczy takich, mówimy o kulturalno-oświatowo-edukacyjnych, poszerza horyzonty mimo wszystko. Więc szkoła to robi, ale też nie zapewni tego w stu procentach nigdy*” [N_1]. Szkoła, jej zdaniem, wyrównuje nierówności, ponieważ w jednej klasie szkolnej mogą spotkać się dzieci z różnych klas społecznych lub ich frakcji. W jednej klasie mogą spotkać się dzieci osób z wykształceniem wyższym, pracowników umysłowych i dzieci pracowników fizycznych. Innymi słowy, w tej samej przestrzeni mogą się spotkać osoby o różnym kapitale kulturowym, przy czym szkoła jest miejscem, które kształci i preferuje, gdy jest on wysoki, bowiem to, między innymi, oznacza dla mojej rozmówczynie, wyrównywanie nierówności. W sytuacji natomiast, gdy nierówność występuje, podejmuje z dziećmi rozmowę, indywidualną, w małej grupie lub z całą klasą. Wydaje mi się jednak, że jest to nawiązanie raczej do sytuacji doświadczania przez dziecko braku akceptacji przez zespół klasowy, niż reakcja na sytuację nierówności społecznej. Przykładem bowiem osoby doświadczającej nierówności był uczeń z niepełnosprawnością intelektualną. Interesujące jest natomiast w jej wypowiedzi stwierdzenie, że dzieci z różnych klas społecznych „*nie odczuwają różnicy*”. Trudno powiedzieć, co odczuwają te dzieci. Myślę, że dużo zależy w tym względzie od tego, jakie podejście do różnic społecznych ma nauczyciel. Moja rozmówczynie pochodzi, jak sama o sobie mówiła, z rodziny artystycznej, od najmłodszych lat uznawała sztukę za coś świętego, nie potrafiła też zrozumieć, dlaczego inni nie odbierają jej w ten sam sposób. Z jej wypowiedzi wynika, że w dalszym ciągu uprzywilejowuje kulturę dominującą, jej refleksja zwraca się w stronę adaptacji do kultury szkoły, nie odnajduję tu potencjału transformacyjnego.

Cztery kolejne osoby uznały, że szkoła **powinna** wyrównywać nierówności.

Pierwsza z wypowiedzi w pewien sposób nawiązuje do poprzedniej. Również i ta nauczycielka dostrzega, że szkoła, jako instytucja publiczna, powinna być miejscem spotkania się osób z różnych środowisk. Przez sam fakt takiego spotkania, może dojść do przełamania stereotypów na temat osób o innej klasie pochodzenia. „*Tak, powinna wyrównywać w tym aspekcie, że spotykają się w szkole publicznej, mówimy o szkole publicznej. Powinna z racji*

samego faktu, że to jest jedyne takie laboratorium, jak mówiłam na początku, społeczne, w którym jest szansa, że dzieci z różnych środowisk się spotkają. Więc zbliżenie się dzieci z różnych środowisk jest jedynym sposobem na to, żeby przelamywać stereotypy, bo gdzie indziej może dojść do takiego spotkania? Natomiast, ponieważ dzieci są z rejonówki, no to jeżeli jesteśmy w kręgu, moim zdaniem tak powiem, oczywiście to jest taka etykieta powiedzmy, ale raczej dobrze usytuowanych rodziców, to jak patrzę na naszą klasę, no to nie widzę aż specjalnie jakichś takich nierówności, żeby tu się miały spotkać. Raczej wręcz przeciwnie, tu się dopingują co ja mam lepszego, bo tu jest wymiana co mi mama kupiła, czy jaki poziom, no raczej izolacja od reszty społeczeństwa, czyli raczej szkoła, jeżeli chodzi o ten aspekt to raczej szkoła uczy, w jakim ja jestem wspaniałym świecie bogatych rodziców i kolegów i nie wiem nic o reszcie. Ja tu nie mam dzieci biednych. Więc one raczej będą miały wzmocnione wyobrażenie, że to jest norma społeczna, taka materialna jakby, dogodne warunki życia. Ale powinna w założeniu, tak, że jest to miejsce i się spotykają ludzie z różnych środowisk i jest szansa na odczarowanie różnych mitów” [N_3]. Nauczycielka ta spostrzega jednak, że dzieci spotykają się w ramach tak zwanej szkoły rejonowej, co oznacza, że zdarza się, że środowiska, z których pochodzą dzieci, są bardzo homogeniczne. Sama uczy w środowisku tzw. osób dobrze sytuowanych, gdzie nie ma w zasadzie sytuacji, w której mogłyby się spotkać dzieci z różnych środowisk, a wręcz w przypadku jej klasy, dochodzi do umacniania się w poczuciu bycia wyjątkowym, występowania zamożności jako normy społecznej, być może niechęci wobec tego, gdzie taka „norma” nie będzie istniała⁵⁷. Rozmówczyni w takiej sytuacji uznaje za wartościowy aspekt edukacyjny. Nauczyciel, zwłaszcza w początkowych klasach, bowiem im uczniowie są starsi, tym trudniej wpłynąć na ich myślenie, powinien organizować lekcje dotyczące różnorodności w celu uwrażliwiania uczniów na te różnice, ale też jako propagowanie postawy wzajemnego szacunku: „że mamy różne rasy, różne klasy społeczne, znaczy klasy, różni ludzie mają różne możliwości, no to przez samą wiedzę o tym, że to nie powinno decydować o tym, czy kogoś szanujemy, no to ta treść nawet powinna uczyć większego szacunku wzajemnego” [N_3]. Przykładem takich zajęć była lekcja o różnych zawodach. Po pierwsze, by zareagować na sytuację, w której jeden z jej uczniów doświadczył negatywnej oceny pracy wykonywanej przez jego ojca (elektryka). Po drugie, by wskazać na to, jak jesteśmy współzależni od siebie, że bez różnych zawodów, różnych umiejętności nie jesteśmy

⁵⁷ Innym przykładem szkoły rejonowej, który pochodzi z moich badań, jest ta, która działa w środowisku doświadczającym różnego rodzaju deprivacji. W jej obrębie spotykają się dzieci z rodzin o niskiej klasie pochodzenia oraz z rodzin, które doświadczają problemów: alkoholizmu, przemocy i trudności wychowawczych. W jej obrębie również ciężko o zróżnicowany skład społeczny i związane z tym wyrównywanie szans, wspomniane przez pierwszą respondentkę.

w stanie, chociażby zbudować czy wyposażyć domu. Nie chciałyby jednak, by takie zajęcia wywoływały w uczniach poczucie winy, że ich sytuacja życiowa jest znacznie lepsza niż innych ludzi. Nauczycielka obawia się wręcz „splaszczania” takich tematów przez to, że mogą wywołać w uczniach reakcję w jakimś stopniu działaniową czy wywołującą dyskomfort: *„Bo można to splaszczyc i to będzie na zasadzie takiej, no to powinnam coś robić, jestem nie w porządku moralnie wobec świata, bo mi mama wszystko daje, kupuje. I to też nie jest właściwie do końca, bo to dziecko nie jest jakby za to odpowiedzialne, że ma takie pochodzenie”* [N_3]. Nie chodzi moim zdaniem o to, by wywoływać poczucie winy i smutek, jednak wykraczać znacznie poza zwykłe zdobywanie wiedzy i akceptację (nazywaną „szacunkiem”) wobec nierówności, a wręcz o aktywizm na rzecz społecznej sprawiedliwości. Jest to przykład tego, jak potencjał emancypacyjny nauczycielskiej refleksji miesza się z tą o charakterze adaptacyjnym do zastanej struktury społecznej. Podważa też ona potencjał emancypacyjny dzieci, które mogą zwracać uwagę rodzicom na pewne aspekty rzeczywistości już od najmłodszych lat.

Kolejna rozmówczyni uznała, że nauczyciel jest w stanie rozpoznać sytuację doświadczania nierówności przez dziecko, np. gdy jest ono niedożywione. Jest też w stanie pokierować taką sytuacją w ramach szkoły. Jej zdaniem taka uważność powinna wynikać choćby z czystego interesu osoby pracującej z dzieckiem, bowiem jej samej pracuje się lepiej, kiedy dziecko nie musi myśleć o swoich podstawowych potrzebach, które nie zostały zaspokojone: *„Jest to zadanie szkoły, bo ja jako nauczyciel rozpoznaję taką sytuację. Nawet naprawdę z takiej egoistycznej osobowości nauczyciela w moim interesie jest to, żeby stosunki społeczne, żeby takie trudne sytuacje się nie pojawiały, żeby dziecko nie było głodne, bo mi się szybciej i lepiej pracuje. Z dziećmi, które są zaopiekowane, które się dobrze czują, które się nie martwią różnymi sytuacjami domowymi czy z powodu tych prześladowań, mi się po prostu lepiej pracuje”* [N_4]. Natomiast w przypadku zaistnienia sytuacji nierówności w jej klasie, nauczycielka może podjąć rozmowę z uczniem/uczniemi. Jej możliwości jako wychowawcy w pewnym momencie się jednak kończą, więc po pomoc może się zgłosić do szkolnego pedagoga. To w jego gestii znajduje się podjęcie dalszych kroków, np. zgłoszenie sytuacji dziecka lub jego rodziny do instytucji pomocowych.

Zdaniem trzeciej nauczycielki, szkoła powinna wyrównywać szanse edukacyjne dziecka, jeżeli te byłyby wynikiem nierówności społecznych. Taka pomoc powinna polegać na zapewnieniu zajęć wyrównawczych, jeżeli dziecko miałoby trudności edukacyjne, a także w postaci zapewniania obiadów, żeby dziecko miało zaspokojone podstawowe potrzeby. Moja rozmówczyni nawiązuje jednak do szerszej sytuacji mającej miejsce w kraju, którą określa

mianem „rozdawnictwa”. Nauczycielka nie chciałaby, aby taka sytuacja przeniosła się na szkołę. Jej zdaniem należy pomagać tylko wtedy, gdy rodzice naprawdę się starają. Taka pomoc powinna być ściśle uzależniona od sytuacji domowej ucznia. Jest to bardzo interesujący przykład, w którym od sytuacji dziecka następuje zwrot w kierunku sytuacji rodzinnej i ewentualnej postawy jego rodziców. O ile nie chodzi o to, by chwalić sytuacje, w których ktoś wykazuje bierność i niezaradność, być może zwalnia się z odpowiedzialności troski, opieki, dbania o dziecko (choć bierność, niezaradność mogą być oznakami po prostu biedy), o tyle konsekwencjami podejścia do życia przez rodziców, zostaje obarczone dziecko, które nie ma możliwości, by o siebie zadbać. Gdyby wystąpiła taka sytuacja w jej klasie, rozpoczęłaby współpracę z pedagogiem i psychologiem szkolnym, by ustalić, w jaki sposób można pomóc dziecku doświadczającemu nierówności. Ważne byłoby też zapewnienie dziecku dodatkowych godzin zajęć, by wesprzeć je edukacyjnie. W następnym kroku należałoby jej zdaniem skierować sprawę do MOPR-u, ponieważ *„nie wyobrażam sobie, żeby szkoła nagle tutaj fundowała cały zestaw ubrań i tak dalej, aczkolwiek już na przykład zeszyty, to czemu nie, żeby pomóc tutaj. Ale na pewno właśnie takie wsparcie w ogóle całej rodziny, nie tylko tego dziecka w tym, żeby sobie zacząć radzić z innymi instytucjami, takimi właśnie jak MOPR na przykład”* [N_2]. Poza tym nauczycielka mówi o aspekcie edukacyjnym. W takiej sytuacji (interesujące jest, że dopiero w sytuacji występowania różnic społecznych między dziećmi) ważne byłoby organizowanie zajęć o tolerancji, a także o różnych regionach na świecie, bo są biedniejsze i bogatsze: *„oprócz tych działań tam z pedagogiem szkolnym i z rodzicami, to tutaj bym w tą stronę edukacyjną szła o tych właśnie możliwościach różnych grup społecznych i różnicach, że każdy jest inny i to też jest okej”* [N_2]. Tematyka proponowanych przez nauczycielkę zajęć nie ma charakteru emancypacyjnego, a raczej interwencyjny. Dostrzega ona, że wystąpienie sytuacji znacznej różnicy społecznej w klasie szkolnej, mogłoby doprowadzić do wystąpienia sytuacji dyskryminujących, na które należałoby zareagować. Nie ma jednak mowy o tym, by taką rzeczywistość zmieniać, jest to raczej kolejny przykład nauczycielskiej postawy adaptacyjnej do zastanych warunków społecznych.

Ostatnia rozmówczyni bardzo mocno podkreślała, że szkoła i nauczyciele są od tego, by wyrównywać nierówności, jakich doświadczają uczniowie. Każdy uczeń zasługuje na takie same szanse: *„Szkoła jest po to, żeby takie rzeczy wyrównywać i dawać szansę wszystkim dzieciom jednakowo, czy to w pokonywaniu trudności, czy w przydzielaniu zadań, czy w ogóle, ogólnie, tak. Uważam, że od tego jesteśmy, żeby to wyrównywać i dawać szansę wszystkim dzieciom”* [N_12]. W szczególny sposób zwróciła uwagę na pochodzenie przestrzenne dzieci, to jest pochodzące ze środowiska wiejskiego i miejskiego. Uznała, że bardzo ważnym punktem

w polskiej oświacie, było przyznanie takich samych praw dzieciom wiejskim i miejskim, żeby te pierwsze nie czuły się gorsze. Moja rozmówczyni podkreślała, że dzieci z różnych środowisk nie powinny doświadczać różnicy w traktowaniu, a dzieci mieszkające na wsi powinny mieć przydzielane takie same zadania, jak dzieci pochodzące z miasta. Co więcej, co uważam jest bardzo ważnym aspektem, w dalszej części wypowiedzi nauczycielka mówiła o włączaniu wiedzy i doświadczeń dzieci ze wsi do procesu dydaktycznego, czynienia z nich ekspertów w pewnych dziedzinach, o których dzieci z miasta nie miały wiedzy. Jest to dość budujące spostrzeżenie i w zasadzie jedyne takie w wypowiedziach moich rozmówczyń. Różni się zdecydowanie od tych, w których dzieci miały kształcić się w kierunku „kultury wyższej”.

Pozostała jeszcze jedna narracja nauczycielska na temat wyrównywania nierówności. Odpowiedź ta jest **przecząca**. W założeniu „*fajnie by było*”, gdyby szkoła wyrównywała szanse. „*To jest ideał, ale niestety się nie uda*” [N_6]. Nauczycielka ta również wskazuje na pochodzenie przestrzenne dzieci, w jej przypadku jednak klasa szkolna składa się z homogenicznej grupy dzieci pochodzenia wiejskiego. Zdaniem nauczycielki pomiędzy dziećmi z miasta i ze wsi będą występować różnice: „*Gdybyśmy wzięli dwoje dzieciaków z różnych środowisk, to na pewno to jest związane przede wszystkim z poziomem wykształcenia rodziców, z warunkami materialnymi i przede wszystkim od szkoły. Ja też mam tą perspektywę, że jeszcze mi się chce pracować, jeszcze chce mi się walczyć z nimi, żeby to oni osiągnęli dobre wyniki i staramy się dużo z nimi pracować. Może kosztem czasu na taką swobodną zabawę, ale staramy się, żeby jednak dużo było tych zajęć. Zawsze wiem i myślę, że jednak dzieci w mieście ciut mniej pracują. Jakies karate, zumbi, a my będziemy siedzieć i pisać szlaczki. Jak już nam się ręka wyrobi, bo oni kredki odstaną dopiero w wieku 5 lat jak idą do szkoły, więc muszę jakby zrobić w 2 lata to, co robi przedszkole w ciągu od 2-3 lat, więc muszę się wyrobić szybciej, więc muszę z kolei z nimi więcej pracować*” [N_6]. Na doświadczane przez dzieci różnice wpływ ma wykształcenie ich rodziców, warunki materialne rodziny i placówka, do jakiej dzieci uczęszczają. Podkreśla, że jej samej chce się jeszcze pracować, zdaje sobie sprawę z tego, jakie możliwości mają dzieci pochodzące z miasta, podejmuje zatem wysiłek, by nieco wyrównać ten poziom. Z narracji tej rozmówczyni wybrzmiewa jednak nazbyt często uprzedzone nastawienie wobec dzieci pochodzenia wiejskiego, brakuje też refleksji, że podobne doświadczenia są udziałem dzieci miejskich, niemniej można odnieść wrażenie, że samej nauczycielce zależy na edukacji uczniów. Refleksje tej nauczycielki nie są do końca uporządkowane. Przy tym pytaniu wydaje się, że przejmuje odpowiedzialność za proces edukacyjny na siebie, w innych miejscach wywiadu powtarza, że to rodzice są odpowiedzialni za osiągnięcia edukacyjne dzieci, nie ona.

W sytuacji wystąpienia nierówności społecznej w klasie szkolnej nauczycielki zapytane, o to jakiego wsparcia by oczekiwały, odpowiedziały:

- większego wsparcia od państwa: „*Uważam, że wsparcie państwa dla takich osób jest za małe mimo 500+*”; zapewnienia obiadów dzieciom; innego nastawienia rodziców wobec dzieci, które w klasie odstają: „*Bardzo też wiele zależy od rodziców wszystkich dzieci i tego jak oni rozmawiają z dziećmi w domu na temat tego dziecka, które odstaje, bo co z tego, że ja jestem w stanie wychowawczo z pewnymi rzeczami sobie poradzić i przepracować z dziećmi, skoro w domu i tak usłyszą coś innego*” [N_1];

- wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla dziecka, zajęć wyrównawczych, wsparcia ze strony instytucji pomocowej typu MOPR [N_2];

- specjalistycznej pomocy merytorycznej, jak przygotować zajęcia na temat różnic w społeczeństwie, tak, by dzieci pochodzące z tzw. dobrze usytuowanych domów nie odczuwały poczucia winy za swoje pochodzenie klasowe [N_3];

- pomocy pedagoga, gdy wychowawca wyczerpie swoje możliwości pomocy dziecku, wspierania nauczyciela i dawania przykładu przez dyrektora placówki [N_4];

- pomocy w zakupie materiałów dydaktycznych do klasy, ewentualnie też zapewnienia większej sali lekcyjnej [N_6];

- „*Powiem pani tak, nie spotkałam się nigdy z takim problemem, żebym musiała się do kogoś zwracać o pomoc. Bo, owszem, no jedynie to, że jeżeli to było dziecko z rodziny biednej, to tak, to wtedy współpraca z różnymi fundacjami, czy z pedagogiem, bo pedagog też wtedy ma taką listę tych dzieci, czy to Caritas, czy to paczki w szkole właśnie przez pedagoga, czy przez Caritas, czy przez ośrodki pomocy społecznej*”; nauczycielka obserwowała także wsparcie ze strony miasta w postaci przyznania tabletek dla dzieci z rodzin o niskiej klasie pochodzenia [N_12].

6.2. Grupa nauczycielek obserwujących różnicowanie społeczne

Podrozdział ten poświęcę narracjom nauczycielek, które obserwują różnicowanie społeczne. W grupie tej znalazły się cztery rozmówczynie [N_5, N_7, N_8, N_10].

Konceptualizacja roli nauczyciela

Według tej grupy nauczycielskiej świadomości klasowości, nauczyciel jest to osoba związana z realizacją zadań edukacyjnych. Tutaj również pojawia się rola przewodnika. W pierwszej wypowiedzi sugeruje taką interpretację sformułowanie, że nauczyciel: „*pokazuje*”,

„wskazuje kierunki”, „pokazuje świat dziecku” [N_5], w drugiej [N_10], że „ukierunkuje” uczniów, w trzeciej, że są to osoby, które „prowadzą przez życie” [N_8].

Nauczyciel to także jeden z autorów otwartej książki, jaką jest dziecko. W księdze tej „piszemy, malujemy, rysujemy” [N_8], a dziecko to wszystko przyjmie, w czym ujawnia się dyskurs dziecka jako odtwórcy wiedzy, tożsamości, kultury (Dahlberg i in., 2012). Z drugiej strony, w wypowiedzi tej ujawnia się jeszcze inna symbolika. Związana jest ona z kolorem, zatem, można życie dziecka „pokolorować” na czarno lub też na kolorowo, to z kolei przekładać się będzie na to, jakiego wychowamy dorosłego. Kryje się za tym symbolika pozytywnych lub negatywnych doświadczeń, lub też doświadczeń bogatych, związanych z kulturą, odwiedzaniem różnych miejsc, rozwojem, lub doświadczeń ubogich, gdy dziecko jest pozostawione samemu sobie. Taka interpretacja użytej przez nauczycielkę metafory koloru i książki byłaby zgodna z innymi wypowiedziami, które pojawiały się w trakcie udzielanego mi wywiadu. Konkretyzując jednak, zdaniem tej narratorki, nauczyciel to jedna z osób, które dziecko: „wspierają, prowadzą przez życie. (...) Nie mam poczucia, że jestem nie wiadomo kim, ale gdzieś tam, tak, ja zapisuję dużo, ale nie wszystko” [N_8]. Pojawia się w tej narracji wątek odpowiedzialności za pracę z i wobec dziecka. Jednocześnie ma ona znamiona umniejszania znaczenia nauczyciela dla życia dziecka.

Wypowiedź czwartej nauczycielki jest raczej sarkastyczną odpowiedzią, nawiązującą do tego, w jaki sposób nauczyciele nierzadko są postrzegani przez opinię publiczną, zatem jako osoba, która „siedzi i popija kawę” [N_7].

Cel edukacji

W ramach tej grupy nauczycielskiej świadomości klasowości wyodrębniłam cel rozpatrywany jako własne przemyślenia i cel narzucony. Cel rozpatrywany przeze mnie w kategoriach własnych przemyśleń odnosi się do wypowiedzi nauczycielki, która sama poszukuje tego, co jest celem edukacji. I tak nadrzędnym dla niej celem jest: „nauczenie dzieci szukania tego, czego potrzebują, czyli pozyskiwania tej wiedzy”, nauczanie dzieci samodzielności i swego rodzaju odpowiedzialności za własne uczenie się, poszukiwanie informacji: „nauczenie dzieci radzenia sobie w sytuacji niewiedzy, czyli w takiej sytuacji, nie wiem jak coś zrobić, no to poszukaj tej wiedzy, znajdź informacje, albo poszukaj osobę, która ci pomoże. To uważam, że tak powinna być skonstruowana edukacja, żeby dzieci nauczyły się radzić sobie we wszystkich sytuacjach” [N_5]. Cel jako własne przemyślenia odniosłabym także do wypowiedzi nauczycielki, która, choć uważa, że etap edukacji wczesnoszkolnej jest najważniejszy, to jej zdaniem „nie każda wiedza jest im [uczniom – przyp. DD] potrzebna, mam

wrażenie, szczególnie to, co uczymy” [N_10], co odbieram jako nawiązanie do tego, co znajduje się w podstawie programowej, bądź w podręcznikach. Poza tym nauczycielka używa metafory budowania domu, a pierwszy etap edukacyjny stanowi jego fundament. Na bazie tych fundamentów, uczniowie będą budowali własne „domy”, będą je również urządzali, dekorowali: *„ta nauka [jest – przyp. DD], właśnie budowaniem tych podstaw, fundamentów, a to jak to udekorują w środku, jak się wyposażą, to jest ich własna już droga i ścieżka. A my jesteśmy od tego, by jednak ten fundament się nie zawalił”* [N_10].

Cel narzucony, poniekąd sprzeczny z poglądami nauczycielki (stąd też różni się on od celu zewnętrznego, który wyodrębniłam w przypadku nauczycielek dokonujących wartościowania zróżnicowania społecznego) pojawia się w narracji o dwóch kierunkach działania edukacyjnego. Edukacja jest tu rozpatrywana jako „przekazywanie wiedzy” i jako „ochrona dziecka”. Drugi kierunek, który zdaniem mojej rozmówczynie zaczyna przeważać w polskiej szkole, odnosi się do sytuacji przerzucania przez rodziców odpowiedzialności za wychowanie dziecka na nauczycieli. Nauczycielka ta ma wrażenie, że szkoła obecnie *„bardziej wychowuje, niż uczy. Że coraz większy nacisk musimy stawiać na wychowanie, a coraz mniejszy na naukę. Znaczący na naukę jest, wiadomo, bo jest, ale tego wychowawczego stosunku już zaczyna być coraz więcej, tego wychowawczego elementu. No bo coraz ciężiej jest i coraz bardziej właśnie rodzice mają stosunek do szkoły, że to jest szkoły sprawa, szkoła powinna”* [N_8]. Z wypowiedzi tej, tym, co nauczycielka odbiera jako narzucone i zewnętrzne wobec jej wizji edukacji, jest dla mnie zadanie szkoły polegające nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale i na wychowywaniu. Janusz Korczak w 1905 roku pisał: *„czas byłby wielki już wiedzieć, że mózg i serce nie stanowią dwóch odrębnych pudeł, worków czy magazynów, z których jeden jest składem zdobytych wiadomości, a drugi - oranżerią zaszczerpionych cnót charakteru. Szkoła zarówno uczy i wychowuje”* (Korczak, 1978, s. 23–24). Wydaje się jednak, że pewne postrzeżenie szkoły nie ulega zmianie. W wypowiedzi narratorki znamienne jest także spostrzeżenie, w którym sygnalizuje pewien problem. Mianowicie nastawienie rodziców uczniów, by to szkoła przejęła funkcję wychowawczą, *„to szkoły sprawa”*. Przytaczając jednak te słowa nauczycielka mówi niejako, że to *nie jest* sprawa szkoły. Jest to jeden z przykładów postrzeżenia szkoły jako *wolnej i neutralnej*, której zadaniem jest przekazywanie dzieciom *faktów*.

Ostatnią wypowiedź kwalifikuję jako wypowiedź znajdującą się pomiędzy celem narzuconym a związanym z własnymi przemyśleniami. Moja rozmówczynie zauważa, że celem edukacji jest zdawanie egzaminów: *„No taka prawda jest, że edukacja idzie teraz w tym kierunku, że uczy dzieci zdawania egzaminu”* [N_7]. Jest to zatem cel narzucony, bowiem

nauczycielka słowami „*no taka prawda*” i że „*edukacja idzie*” wzmacnia swoje niechętnie nastawienie do takiego podejścia do edukacji. Z drugiej strony, zauważa też, że cel ten można realizować na różne sposoby, podobnie jak podstawę programową. Za przykład podaje swoje uczestnictwo w lekcjach, których raczej nie wspomina jako ciekawe: „*lekcje, wiesz, polskiego, gdzie co autor miał na myśli. Ja nigdy nie wiedziałam, co ten autor miał na myśli*” [N_7], w odróżnieniu od zajęć dodatkowych z geografii i fizyki, które nauczyciele realizowali jako wycieczki w swoim czasie wolnym. Jeśli zaś chodzi o realizację podstawy programowej, to nauczycielka dostrzega możliwe odmienne podejścia do jej wprowadzania: „*Wszyscy tak się trzęsą nad tą podstawą programową, ale ją można wszelako realizować, tak? Bo możesz podstawę programową realizować pod drzewem w jakiś ciekawy sposób i możesz ją realizować w ławce nad książką*” [N_7]. Moja rozmówczyni zauważa jednocześnie, że w praktyce nie jest to łatwe, ponieważ trzeba mieć w sobie dużo samozaparcia, by postawić się rodzicom i innym nauczycielom, którzy nie muszą być pozytywnie nastawieni do próby zmiany tego, co „stare i dobre”.

Model absolwenta

W swoich wypowiedziach nauczycielki odnoszą się raczej do tego, jakich umiejętności chciałyby nauczyć dzieci; nie pojawia się wyraźne potwierdzenie posiadania modelu absolwenta.

Pierwsza z nich chciałaby pracować w stylu norweskim, bowiem w polskiej szkole: „*za mało jest doświadczenia świata, a za dużo wkuwania i pracy w książkach. Więc ja jestem bardziej za takim, za nauką taką funkcjonowania w społeczeństwie, między ludźmi, za społecznym rozwojem*” [N_8]. Dla nauczycielki tej od tzw. wkuwania, znacznie ważniejsze są emocje. Należałoby także zmienić metody pracy z dziećmi, z pracy odtwórczej, na twórczą, projektową, podczas, gdy: „*nasza szkoła jest nastawiona na egzaminy, egzaminy, egzaminy i, szczerze powiedziawszy, takie uczenie pod egzaminy, no to to jest w ogóle, nie uczenie myślenia, tylko odtwarzania i wypełniania druków*” [N_8]. Odpowiedź ta niejako stoi w sprzeczności z wypowiedzią dotyczącą celu edukacji, w której nauczycielka wyrażała niezadowolenie z narzucania szkole zadań wychowawczych. W tym miejscu kieruje swoją uwagę w stronę edukacji – nie samego modelu absolwenta – twórczej, umożliwiającej uczniom samodzielne myślenie, ale też nastawionej na edukację emocjonalną.

Druga rozmówczyni, można odnieść wrażenie, utożsamiła kategorię modelu absolwenta z wiedzą podręcznikową, akademicką, którą „była przeładowana” w momencie rozpoczęcia pracy w zawodzie: „*Po 3 miesiącach mojej pracy w tej szkole stwierdziłam, że jak*

ja będę chciała wszystko robić książkowo, to ja siebie zajadę i zajadę dzieci” [N_5]. Jest to ciekawe wyznaczenie, bowiem sugeruje, że model absolwenta można w zasadzie utożsamić z regułką lub definicją, którą należy opanować, żeby zdać egzamin. A może nawet odtwarzać w swojej pracy zawodowej. Model absolwenta, który ma posiadać określone cechy, wypracowała placówka, w której pracowała moja rozmówczyni. Odrzuca go jednak sama nauczycielka. Według niej: „nie ma czegoś takiego jak model, wzór, każdy rozwija się adekwatnie do swoich możliwości i teraz rolą szkoły jest to, żeby każde dziecko rozwinęło się na takim poziomie, na jakim jest w stanie się rozwinąć i żeby te możliwości były, znaczy, żeby zadania były dostosowane do możliwości dziecka, żebyśmy pokazali dziecku, że umiesz, potrafisz i teraz nie wszyscy jesteśmy tacy sami. Więc taki słynny obrazek pojawia się często też na Facebooku, że ptak ma latać, tam bodajże był jeszcze słoń i jakiś tam żółw, no nie wszyscy doskoczą do tego samego poziomu. Teraz najważniejsze według mnie w tym modelu absolwenta jest to, żeby każdy się rozwijał w szkole i każdy, żeby ten rozwój, znaczy się żeby się rozwinął adekwatnie do swoich możliwości, żebyśmy, jak to dziecko kończy I-III zauważyli, że poczyniło postępy, rozwinęło się. Ale tutaj, żebyśmy nie stawiali tej granicy, do której wszyscy równo muszą na koniec klasy III doskoczyć” [N_5]. Każdy uczeń rozwija się w swoim własnym tempie, dlatego nie powinno narzucać się ścisłych wytycznych na zakończenie pierwszego etapu edukacyjnego. Istotne jest natomiast, by uczeń cały czas się rozwijał.

Trzecia narratorka chciałaby, aby uczeń miał opanowane „podstawy podstawy programowej” oraz przestrzegał „najważniejszych zasad” [N_10]. Najważniejsze zasady tłumaczy na przykładzie różnic, jakie występują w jej podejściu do dzieci, a tym jakie podejście przyjmuje jej koleżanka z pracy, która prowadzi równoległą klasę. Moja rozmówczyni zauważa, że w klasie jej koleżanki panuje dyktatura, „sto procent po prostu chodzą, jak w linijce”, natomiast, gdy te same dzieci zmieniają nauczyciela w czwartej klasie „są jak wypuszczone z klatki zwierzęta, które robią wszystko, rozsadzają, a ona nie rozumie dlaczego, przecież one były takie grzeczne” [N_10]. Respondentka identyfikuje to, o czym pisał już Korczak, „wszystko, co osiągnięte tresurą, naciskiem, przemocą, jest nietrwałe, niepewne, zawodne” (Korczak, 2012, s. 72). Na podstawie tej obserwacji, nauczycielka woli, żeby dzieci czasem „robiły coś szalonego”, „były głośniejsze”, ale w ramach przestrzegania podstawowych zasad. W wypowiedzi tej pojawia się jeszcze wątek pisania, czytania i liczenia, ale nie jest on przez narratorkę brany pod uwagę, ponieważ jest to dla niej oczywista sprawa. Ważniejsze jest, żeby dzieci umiały „wychodzić poza schemat, być kreatywne”: „Ja tam wolę w tą stronę iść, bo nauką mogą jeszcze podgonić, nauczą się jeszcze wiele, ale tego, by wychodzić poza schemat, nie trzymać się cały czas ram, to jeżeli teraz ich tego nie nauczymy, to później będzie trudniej”

[N_10]. Warte odnotowania jest, że w trakcie rozmowy nauczycielka sama zaczęła się zastanawiać nad tym, jakby chciała, żeby jej uczniów postrzegano w klasie czwartej.

Ostatnia nauczycielka przyznaje, że w ogóle o tym nie myślała. Podaje natomiast umiejętności, które chciałaby, aby uczeń opanował w toku swojej nauki, czyli, żeby czytał, pisał, był ciekawy świata, żeby lubił czytać, nie krzywdził innych [N_7].

Możliwość opanowania podstawy programowej przez uczniów

Odpowiedzi na pytanie o możliwość opanowania podstawy programowej przez wszystkie dzieci, poza jedną niezdecydowaną, rozpoczynającą się od słów: „*niby tak, ale*” [N_10] były jednoznacznie przeczące. Aczkolwiek jedna z narratorek mówiła o tym, że „*każde dziecko nie jest w stanie w tym samym czasie opanować tej samej wiedzy*” [N_5]. Jest to zatem inny rodzaj kwestionowania takiej możliwości, mający swoje uzasadnienie w różnym tempie rozwoju każdego człowieka. Kontynuując wątek tej wypowiedzi, dla mojej rozmówczynie podstawa programowa jest zbyt szczegółowa, przygotowywana przez osobę, która nie zna realiów szkoły oraz nie do końca zna psychologię rozwojową dziecka: „*Bo nie wszystkie rzeczy opanujemy w tym samym czasie, na niektóre rzeczy potrzebujemy więcej czasu. Tak że, no nie wiem, w tej podstawie programowej wyróżnimy te podstawy, które powinniśmy się nauczyć, ale już nie wskazujemy jakichś tam szczegółów, nie czepiamy się szczegółów. A nasza obecna podstawa programowa w nauczaniu tutaj, czy języka polskiego, czy edukacji wczesnoszkolnej, no to jest bardzo szczegółowa. Uważam, że większość tych rzeczy z podstawy programowej mogłaby być usunięta, bo i tak do pewnych rzeczy gdzieś tam po drodze się dojdzie, ale te dzieci, które będą się szybciej rozwijały, one to opanują, a te, które się rozwijają ciut wolniej, może ciut później do tego dojdą i pewne kwestie, pewne umiejętności posiadą ciut później*” [N_5]. Z jednej strony, jest to uzasadniony tok myślenia, bowiem dzieci różnią się między sobą, w różnym tempie przyswajają pewne umiejętności, różna jest kolejność ich nabywania. Zdarza się, że dziecko, które w jakiejś sferze doświadczało trudności w klasie pierwszej, bardzo dobrze radzi sobie z nią w klasie drugiej. Poza tym dzieci mają też różne zainteresowania, jednych rzeczy uczą się chętniej, innych mniej, są bardzo dobre z matematyki, ale nie lubią pisać albo na odwrót – uwielbiają pisać i tworzyć, ale niekoniecznie lubią zadania matematyczne, są też dzieci, które rozwijają się wielostronnie, etc. Być może takie podejście odraczałoby mechanizmy selekcyjne i etykietowanie uczniów, którzy przechodzą z edukacji wczesnoszkolnej do klasy czwartej. Z drugiej strony, niewiele dowiadujemy się o obiektywnych przeszkodach w rozwijaniu swojego potencjału przez dzieci z rodzin o niskiej

klasie pochodzenia, które oprócz tego, że rozwijają się w różnym tempie, mają również ograniczone możliwości otrzymania wsparcia w ramach procesu dydaktycznego.

Druga część wypowiedzi nauczycielki porusza kwestię zindywidualizowanego podejścia do ucznia, co sygnalizują także uczniowie klas starszych, próbujący znaleźć odpowiedź na nurtujące ich pytanie: *„proszę pani, ale jak to jest, my się musimy uczyć geografii, biologii, my się musimy polskiego uczyć, historii, a pani uczy tylko polskiego, a my tego polskiego mamy się nauczyć i jeszcze każdy chce, żebyśmy się nauczyli na 5, 6, no i moja mama też chce, żebym się nauczył wszystkiego na 5, a nie wszystko mnie interesuje”* [N_5]. Są to zatem kwestie związane z jednym z problemów, które występują i mają się dobrze w polskim systemie edukacji, jak nie zabijać w dzieciach ciekawości, jak rozbudzać motywację wewnętrzną, jak wspierać ich zainteresowania i rozwijać mocne strony. Wydają się przy tym być systemowo niedostępne dla uczniów z rodzin o niskiej klasie pochodzenia. Kulz pisała o tym, że próba wydobywania potencjału z uczniów, którzy pochodzili z klasy pracującej w Anglii, odbywa się kosztem, po pierwsze, narzucania im wartości i aspiracji klasy średniej, jednocześnie dewaluując wartość ich rodzin. Po drugie, poprzez dyscyplinę, surowość, podejście autorytarne do nauczania, bowiem uczniowie ci byli postrzegani jako inni, niż uczniowie pochodzący z rodzin z klasy średniej (Kulz, 2017, s. 19–24). Kwestia różnic społecznych w wypowiedzi narratorki jest natomiast pominięta.

Druga nauczycielka mówiła o dwóch aspektach osiągnięcia zakładanych umiejętności. Pierwsze dotyczą modelu idealnego, w którym dziecko *„akceptuje siebie, potrafi odnaleźć się w otoczeniu”*, co nie jest możliwe do osiągnięcia przez dziecko, które ma *„jakikolwiek niedobory”* w systemie, w którym funkcjonujemy. W szkołach brakuje edukacji emocjonalnej oraz wsparcia emocjonalnego dla dzieci, które tego potrzebują. Tymczasem sytuacja krajowa związana ze zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży, wskazuje, że jest to problem palący (Kwaśniewski, 2019). Nauczycielka zauważa, że dzieci: *„które sobie dobrze radziły, to sobie będą dobrze radziły, te, które mają wsparcie rodziców, będą miały wsparcie rodziców i okej, pójdą dalej. Ale te, które nie mają tego wsparcia albo to wsparcie jest słabe, to nie mają szansy, żeby szkoła im to pomogła wykształcić na tym etapie. Może gdzieś tam w dorosłości, przez terapię, nie wiadomo co, to będą w stanie”* [N_8]. Kolejne osiągnięcia, o których mówiła narratorka, dotyczą kwestii opanowania podstawy programowej, która podobnie, jak wsparcie emocjonalne, nie jest w zasięgu każdego ucznia. Również tutaj potrzebne jest wsparcie domu rodzinnego: *„Jeśli chodzi o podstawę programową, w większości tak, ale też nie wszystkie dzieci. Bo, tak jak mówię, te, które mają tyły, to będą miały tyły, bo szkoła przez jedne zajęcia wyrównawcze tygodniowo nie jest w stanie tego wyrównać. I tyle”* [N_8]. Dziecko, które

przychodzi do szkoły bez *terminowania pełnego*, nie jest w stanie nadrobić „zaległości”, nawet jeśli jest to poziom pierwszego etapu edukacyjnego. Poza kwestią poznawczą, dziecko nie może liczyć na wsparcie emocjonalne ze strony placówki oświatowej, jeśli takiego wsparcia brakuje w domu. Wygląda na to, jakbyśmy musieli pogodzić się z tym, że w obecnym systemie edukacyjnym, dziecko nie tylko będzie mieć „tyły”, ale też będzie musiało żyć z brakiem akceptacji samego/samej siebie, które być może uda się jakoś zmienić dopiero w dorosłym życiu poprzez terapię.

Kolejna nauczycielka z tej grupy również nie jest przekonana, by każde dziecko było w stanie opanować zakładane umiejętności, w tym rozwijać w sobie ciekawość świata, co było, między innymi celem edukacji tej rozmówczynie. Powodem różnych szans są „*uwarunkowania w domu*”. Nauczycielka, choć w sposób nieświadomy, również mówi o tym, co możemy nazwać (wysokim/wystarczającym) kapitałem kulturowym rodziny, a także *terminowaniem pełnym*. Mówi bowiem o zapewnieniu dzieciom „*swojego kąta*” do nauki, „*uważności rodziców*”, poświęcaniu przez nich swojego czasu, by rozwijać w dzieciach ciekawość świata, dzięki czemu zdobywają one „*umiejętności ponad*” to, czego uczą się w szkole. Takie dzieci są w jakimś stopniu „*skazane*” na sukces edukacyjny, ponieważ przychodzą do szkoły zaopiekowane. Są też jednak dzieci, które są „*zaniedbane*”, które mają problemy z koncentracją. Zdaniem mojej rozmówczynie „*prędzej czy później*” każde z dzieci osiągnie zakładane umiejętności, choć będą one „*lepsze bądź gorsze*”. Nie nabędą jednak ciekawości świata, nie rozwiną one swoich zainteresowań czy hobby, bowiem jest to zadanie przede wszystkim rodziców, szkoły również, ale szkoła „*niekoniecznie ma takie możliwości, żeby wzbudzić w tych dzieciach taką właśnie ciekawość świata*” [N_7]. Spostrzeżenia nauczycielki oddają sytuację dzieci o niskiej klasie pochodzenia, choć w swojej pracy się z takimi dziećmi nie spotkała. Pojawia się nadrzędna rola rodzica, jego praca z dzieckiem w domu, wcześniejsze przygotowanie do szkoły, zapewnienie warunków do nauki. Rodzi się jednocześnie pytanie, po co oczekiwać od uczniów, że w trakcie szkolnej edukacji osiągną ciekawość świata, jeżeli zakłada się, że jest to sprawa zewnętrzna, a nie wewnętrzna szkoły?

Ostatnia narracja zaczyna się od spostrzeżenia, że w zasadzie każde dziecko ma możliwość, by opanować podstawę programową, szybko jednak okazuje się, że są dzieci, które z powodu swojej sytuacji rodzinnej nie będą miały takiej szansy, „*choćby chciały*” [N_10]. Respondentka podaje przykład swojego ucznia: „*nie jest w żadnym stopniu obciążony, nie wiem, jakąś wadą czy niepełnosprawnością*”, pochodzi natomiast z rodziny „*patologicznej*”. Nauczycielka spostrzega, że chłopiec ten nie ma wsparcia w domu, „*no nie siedzą z nim zbytnio w domu*”, natomiast ona sama nie jest w stanie wypracować tego, co by chciała w szkole.

Zauważa, że „*takie dzieciaki mają większe problemy*”. Co prawda są w stanie pewne rzeczy opanować, ale bez pracy w domu, bez „*systematyczności*”, tacy uczniowie „*nie mają szans*”. Problemem stają się nie tylko kwestie poznawcze, ale też interpersonalne, bowiem dzieci mają „*inne wzorce z domu*”. Chociaż, w przypadku wspomnianego ucznia, narratorka nie dostrzega większych problemów pod względem zachowania, w szkole chłopiec „*zachowuje się ładnie*”. Zaczął natomiast czytać dopiero w trzeciej klasie, nie robi tego jednak płynnie, „*duka*”, ledwo też pisze. Potrafi przepisać tekst, doświadcza jednak trudności, by napisać coś samodzielnie. Po wakacjach, kiedy uczeń wraca do szkoły, nauczycielka ma poczucie, że musi zaczynać całą pracę na nowo. Jeżeli uczeń, który ma trudności z nauką, ma w domu wsparcie, choćby najmniejsze, będzie w stanie opanować podstawę, bez wsparcia w domu – nie poradzi sobie. „*Więc tutaj, no ale przykre jest, patrząc na te dzieci naprawdę, bo mamy naprawdę taką jedną wioskę, która jest częściowo popegeerowska i mieszkają w takich budynkach, akurat ta moja patologiczna rodzinka, która mieszka w dwupokojowym mieszkaniu w dziesięć osób, a toaletę i łazienkę mają w osobnym budynku w ogóle. Więc tu, są zadbani, są czyści i mama tam już od lat mniej się wydaje, no ale jednak nie zdają, no. I mieszkają tam w takich kombinacjach, że właściwie, no ciężko ich zliczyć. I dzisiaj do szkoły kuzyn tego mojego przyszedł z rozbitą głową. I ja pytam tego mojego co się stało, on mówi, a był wypadek. Ja mówię, nic ci się nie stało, nie wiem, coś jeszcze? Nie, po prostu szarpał się z siostrą, upadł na framugę i upadł na torbę wujka. A ja mówię, no ale żeby mieć rozciętą głowę i zszywaną? No bo tam były butelki. No i nagle, wiesz, masz taką potrzebę, no że nie pomożesz, no bo one nie są zaniedbane jakoś tak, żebyśmy mogli zgłaszać, znaczy, oni mają Kartę tam Niebieską i w ogóle. Ale, no nie są zaniedbane do tego stopnia, że możemy działać bardziej. Ale z drugiej strony wiem, że nie są kontrolowane, żyją w takich warunkach, że, no jak to kiedyś moja koleżanka powiedziała, z gniazda wróbla orzeł nie wyleci i w sumie, no trochę akurat w tym jest racji, no. To są takie rodziny, gdzie naprawdę pochylamy się, staramy, ale nie damy rady przeskoczyć pewnych rzeczy. A tak poza tym, to myślę, że da się wypracować, chociaż tę podstawę gdzieś u tych dzieci da się*” [N_10].

Moja rozmówczyni bardzo dobitnie komentuje sytuację rodzinną, w której znajduje się jeden z jej uczniów: „*Z gniazda wróbla orzeł nie wyleci*”. Z jednej strony, dostrzega obiektywne warunki, w jakich znajduje się chłopiec, fakt, że sytuacja rodzinna wpływa na jego możliwości, na osiągnięte efekty, nabywanie podstawowych umiejętności. Wydaje się, że podejmuje próby pomocy, jednocześnie wypowiedź nauczycielki jest przesycona rezygnacją. Podejmuje próbę, ale w obliczu „*takiej*” rodziny, „*takich*” warunków, w atmosferze ciężkości, przytłoczenia, beznadziei, jej zdaniem jest ona skazana na niepowodzenie. Nastawienie nauczycielki wydaje

się być łatwym do odczytania przez wspomnianego ucznia. Na pewno też wypowiedź ta nie wskazuje na choćby potencjał emancypacyjny wobec zastanych warunków społecznych.

Odnoszę jednak wrażenie, że moja rozmówczyni sama poszukuje odpowiedzi na moje pytanie, zmieniając trochę swoją narrację. Rozpoczęła ją od sformułowania: „*niby tak, ale*”, następnie uznała, że „*choćby [uczeń] chciał*”, ale pochodzi z rodziny patologicznej, to nie ma szans, by opanował podstawę programową. Pojawiła się refleksja, że uczeń musi mieć choćby najmniejsze wsparcie w domu. Kolejna fala rezygnacji odnosiła się do jakichś większych umiejętności dziecka. Pojawiła się wzmianka o podejmowaniu prób, by ponownie skapitulować słowami, że „*to są takie rodziny*”. Ostatecznie skonstatowała, że podstawę „*u tych dzieci da się*” wypracować. Jednak nie ma co liczyć na to, by taki uczeń osiągnął coś więcej. Może być to przykład tego, jak rzadko nauczyciele mierzą się świadomie z trudną sytuacją ucznia, z tym, co myślą na temat wyrównywania szans i jakie zakończenie chcieliby zobaczyć.

Poza pierwszą nauczycielką, która mówi chociaż o indywidualizacji pracy z dzieckiem, pozostałe narracje mają mocno rezygnacyjny, adaptacyjny charakter, „*tak już jest i my nic z tym nie zrobimy*”. Moje rozmówczynie identyfikują wpływ rodziny pochodzenia na sytuację szkolną dziecka, jednak ich wypowiedzi mówią o przyjęciu do wiadomości takiej sytuacji i powrocie do swoich zadań. Mówią także o lokowaniu siebie w ramach dyskursu dziecka jako *odtwórcy wiedzy, tożsamości, kultury*. To system, to rodzina jest odpowiedzialna, *szkoła nie jest w stanie*. Ciężko znaleźć tutaj wątek o swojej roli jako nauczycielki dziecka, o swoich próbach, poza ostatnią narracją. Nie oczekuję, że pojedynczy nauczyciel zmieni system edukacji, nie oczekuję, by miał przyjąć na siebie rolę heroski/herosa, brakuje mi jednak w tych narracjach świadomości, że nauczyciele są częścią tego systemu, przekonania, że jakiś wpływ jednak mają, w przeciwnym razie, jaka jest ich rola w placówce oświatowej?

Szanse edukacyjne uczniów

Na sukces edukacyjny, według tej grupy nauczycielek, wpływ mają:

- rodzina [N_5, N_7, N_8, N_10]. Nie są to tak precyzyjne odpowiedzi, jak w przypadku poprzedniej grupy, niemniej ważne jest podejście rodzica do dziecka, a zwłaszcza do jego edukacji, to, jaki nacisk rodzice kładą na uczenie się, czy są nastawieni na zdobywanie ocen czy zdobywanie wiedzy [N_5]. Ważna jest też uwaga i zaangażowanie rodziców w naukę dziecka [N_7, N_8].

- uwarunkowania rozwojowe [N_7, N_8]. Obie nauczycielki zwracają uwagę na podobne aspekty. Niektóre dzieci rozwijają się bez większego wsparcia ze strony dorosłych,

inne wymagają takiej pomocy. Są też sytuacje wyjątkowe, gdy dziecko ma duże trudności z nauką, a rodzice nie zawsze decydują się na współpracę ze szkołą.

- sposób spędzania wolnego czasu [N_5]. W przypadku tej narratorki, chodzi o czas aktywny, poświęcony na zwiedzanie i inne edukacyjne aktywności.

- docenianie przez nauczyciela i rówieśników, jeżeli brakuje tego w domu [N_10].

Niepowodzeniu edukacyjnemu sprzyja natomiast:

- rodzina [N_5, N_8], w tym nacisk rodziców na uczenie się dla ocen: *„To jest tylko na zasadzie zakuć, zdać, zapomnieć, przyszedł, zdał, a jak przychodzi co do czego, jeżeli chodzi o pisanie egzaminu końcowego, no to już skutek wtedy jest taki, że na świadectwie na przykład jest 5, a egzamin zdany 20%. To są właśnie te dzieci, gdzie podejście rodziny, podejście to środowiskowe wymusza uczenie się dla oceny, a nie dla siebie”* [N_5];

- brak dostępu do pomocy psychologiczno-pedagogicznej (we właściwych proporcjach): *„powiem tak z własnego doświadczenia też, ja jestem bardzo walcząca o swoje dzieci i w momencie, kiedy moje dziecko zaczęło mieć problemy, ja laziłam wszędzie, gdzie się tylko dało, i nawet w poradni psychologiczno-pedagogicznej nie dostałam takiej pomocy, jak powinnam dostać. Sama musiałam szukać, zdobywać wiedzę, kopać, prosić się, chodzić, załatwiać, żeby to dostać. Więc jeżeli rodzic nie zawalczy o dziecko, to nie ma szansy, żeby było coś do przodu, bo nie ma szansy, bo poradnie są zawałone, jest za mało specjalistów w szkołach, jest za mało pedagogów, nauczyciele, no muszą realizować podstawę, bo muszą, mają swoje wyznaczniki, muszą się gdzieś tam z tego ..., mają też dużo dzieci w klasie, no i wszystkim muszą jakiś tam czas poświęcić, więc nie ma szansy na to, żeby to dziecko miało równe szanse. Nie ma takiej opcji, jeżeli rodzic nie zawalczy o to”* [N_8].

Podsumowując powyższe wypowiedzi, podobnie, jak miało to miejsce w grupie nauczycielek dokonujących wartościowania zróżnicowania społecznego, dwie osoby z tej grupy udzieliły odpowiedzi tylko na pytanie o jeden aspekt szans edukacyjnych, mianowicie o to, co wpływa na sukces. Była to rodzina, w tym uwaga rodziców oraz uwarunkowania rozwojowe. Możemy więc przyjąć, że na niepowodzenie wpływać będzie również rodzina, brak uwagi rodziców oraz wspomniane uwarunkowania rozwojowe. Dzieci zdolne potrafią pokonać różne trudności i z łatwością przyswajają wiedzę, zatem dzieciom mniej zdolnym, będzie to przychodziło z jakąś trudnością [N_7]. W drugim przypadku była mowa o rodzinie i o docenianiu przez nauczyciela i rówieśników, gdy brakuje tego w domu, zatem niepowodzeniu będzie sprzyjać rodzina, o czym z resztą nauczycielka mówiła przy okazji możliwości opanowywania podstawy programowej [N_10].

Uogólniając, na sukces edukacyjny wpływ mają: rodzina, uwarunkowania rozwojowe, docenianie przez nauczyciela i sposób spędzania wolnego czasu. Na niepowodzenie: rodzina, w tym nacisk na uczenie się dla ocen, brak adekwatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Żadna z powyższych wypowiedzi, ani odnoszących się do sukcesu ani odnoszących się do niepowodzeń, nie wspomniała o roli nauczyciela dla szans edukacyjnych ucznia. Można odnieść wrażenie, że nauczyciel przyjmuje to, co „przygotował” w domu rodzic, w razie niepowodzeń (szkolnych) jest to również wina rodzica, w tym jego nieadekwatny klasowy styl edukacyjny oraz brak wiedzy i umiejętności, by zawalczyć z systemem o swoje dziecko.

Waloryzacja pracy z wybraną grupą uczniów

Jednej nauczycielce, z powodu mojego roztargnienia, nie zadałam tego pytania [N_5]. Kolejna nauczycielka wyróżniała różne grupy uczniów, wobec których trzeba indywidualizować podejście [N_10]. Pozostałe osoby odpowiedziały bardzo krótko, bez głębszej refleksji. Pierwsza z nich, że lepiej jej się pracuje z pierwszoklasistami, niż z dziećmi przedszkolnymi, bowiem z dziećmi z klasy pierwszej można więcej zrobić: *„te młodsze przedszkolaki są bardziej skupione na zabawie, mimo wszystko, a to z tymi można już coś ciekawego porobić. Znaczą, z tamtymi też można, no ale tu jest dużo więcej opcji. Dużo więcej, one są chętniejsze do tego poznawania różnych rzeczy, do eksperymentowania”* [N_8]. Z wypowiedzi tej zdaje się wynikać, że zabawa jest przeciwstawiona nauce (podobnie jak wcześniej wychowanie nauce). Zastanawiające są także słowa o ciekawości świata, chęci poznawania różnych rzeczy czy eksperymentowania. Takie są, zdaniem tej narratorki, dzieci w klasie pierwszej, dzieci przedszkolne – niekoniecznie. Sądzę, że jest to raczej kwestia tego, jakich efektów się oczekuje, jakiego uczestnictwa, być może bardziej „szkolnego”, tj. *opanowanego, podporządkowanego, kontrolowanego*. Badania bowiem pokazują, że to dzieci szkolne tracą zainteresowanie nauką i swoje zdolności do kreatywnego odbierania świata (Szyłło, Żylińska, 2014).

Drugiej rozmówczyni dobrze pracuje się z jej klasą, ponieważ dzieci rozpoznają jej głos, wiedzą, że należy do „*ich pani*”. Poza kilkoma wyjątkami, dzieci przyszły do szkoły z (oczekiwaną przez nauczycielkę): *„żądzą doznań, wyzwania i ciekawością świata”* [N_7]. Nie wspominała o trudnościach w swojej klasie, natomiast wspominała o swojej bezradności podczas zastępstwa w jednej z klas trzecich. Może być to informacja o tym, w jaki sposób odnalazłaby się w sytuacji, gdyby nie było to tylko 45-minutowe zastępstwo: *„powiem ci, że zbiło mnie to z tropu, bo ja coś do nich mówiłam, oni tak do mnie zaczęli pyskować, że ja nie wiedziałam, co ja mam zrobić, rozumiesz? Że mi się po prostu skończyły mi się argumenty, że*

mnie tak zagotowali, że ja już w pewnym momencie po prostu zamknęłam oczy, dobra, oby do dzwonka, żeby tylko nikomu nic się nie stało. Ja już nic im nie będę mówić. A wiesz, o co chodzi, że jakby ja, jako taki, no młody nauczyciel szkolny nie jestem przyzwyczajona do tego, że ktoś do mnie pyskuje i co ja mam dalej zrobić? Bo jakby racjonalne argumenty do takiego delikwenta nie przemawiają. I nie wiem co dalej. Bo tam jest kilku takich” [N_7]. Pojawił się problem wywołany wyobrażeniem na temat tego, w jaki sposób uczeń powinien traktować nauczyciela. Sytuacja „pyskowania” jest dla młodego (prawdopodobnie nie tylko) nauczyciela sytuacją szokującą, niezgodną z doświadczeniem tej osoby. Z drugiej strony, problemem jest brak przygotowania nauczyciela (edukacji wczesnoszkolnej) do działania w sytuacjach trudnych. Pracę nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej utożsamia się z cechami kobiecymi, pomijając fakt, że osoby w tym zawodzie są przede wszystkim profesjonalistkami, które ukończyły studia wyższe przygotowujące do wykonywania tego zawodu. Klus-Stańska zwraca uwagę, że wczesna edukacja nie tylko jest infantylizowana przez osoby, które nie mają przygotowania do pracy z dziećmi przedszkolnymi czy wczesnoszkolnymi, ale też same nauczycielki dokonują samoinfantylicacji swojej pracy (Klus-Stańska, 2010). Dlatego przytoczona wyżej sytuacja jest trudna, nie tylko ze względu na doświadczenia ucznia, ale też na brak przygotowania nauczyciela do odnalezienia się w sytuacjach sprzeciwu uczniów, ich silnego oporu, zachowania odmiennego niż wzorowe czy bardzo dobre.

Ostatnia nauczycielka, różnicując swoją pracę z dziećmi, wyróżnia takie grupy uczniów, jak:

- „geniusz – cwaniaczek”, uczeń, który pod względem umiejętności i wiedzy radzi sobie w klasie najlepiej, natomiast jego zachowanie jest „najgorsze”: *„Więc to jest taki czort, cwaniaczek, który sobie w życiu rewelacyjnie poradzi. Uważam, że będzie jakimś prezesem i w ogóle będzie ustawiał ludzi po kątach, bo do tego się nadaje po prostu” [N_10];*

- dzieci, które „szybciej łapią”, dla których trzeba wymyślać dodatkowe zajęcia, ponieważ się nudzą: *„A jak się nudziły, to zaczynały rozmawiać, zaczynały przeszkadzać, więc tutaj musiałam kombinować, żeby ich też zachęcić do dodatkowej pracy” [N_10];*

- dzieci „słabsze”, którym należy poświęcić więcej czasu.

Jeśli chodzi o zachowanie uczniów, to problem sprawia tylko jeden, postrzegany przez nauczycielkę, jako „najgorszy typ ucznia”: *„Lubię niegrzecznych, nie lubię cwaniaków. Bo on tam siedzi, a, bo ty nie wiesz, ja wiem, a jak możesz tego nie wiedzieć, co ty, to jest takie, aż nie chce się z nim bawić i rozmawiać, a potem na przerwie jest szefem wszystkim i wszyscy go słuchają” [N_10].* Największy problem stanowi jego zachowanie wobec innych uczniów,

którym sprawia przykrość, a jednocześnie ma na swoich rówieśników znaczny wpływ. Jego działanie względem innych, zdaniem nauczycielki, jest trudne do wyeliminowania.

Nauczycielka nie poddaje jednak ocenie swojej pracy z uczniami, poza trudnością z uczniem „geniuszem – cwaniaczkiem”, nie operuje też pojęciem „problemu”, „trudności”. Wymienia jedynie grupy uczniów, dla których trzeba dostosować proces dydaktyczny, żeby postarać się odpowiedzieć na potrzeby wszystkich dzieci lub by powstrzymać niektórych z nich przed przeszkadzaniem w pracy innym osobom.

Styl życia rodziców a kariera szkolna uczniów

Wszystkie respondentki odpowiedziały twierdząco na postawione przeze mnie pytanie o to, czy styl życia rodziców może wpływać na zachowanie i wyniki dziecka w nauce.

Pierwsza nauczycielka przywołuje obraz odtwarzania trajektorii życiowej przez dziecko rodzica, który przygotowuje dysertację doktorską. Zaznacza przy tym, że tę aktywność ojca „dokładnie widać po dziecku”. Chodzi przede wszystkim o podejście do nauki. Zdaniem nauczycielki także o świadomość tego, ile wysiłku należy włożyć, by dojść do etapu studiów doktoranckich. Brakuje w tej wypowiedzi jednak refleksji na temat tego, że dziecko jest już wyposażane w odpowiedni kapitał kulturowy oraz społeczny, co znacznie ułatwia możliwość wybrania kierunku naukowego w życiu. To podejście do nauki, inne niż u pozostałych dzieci, spotyka się z nauczycielską aprobatą, choć wykracza ono daleko poza zwykłą świadomość dziecka, swego rodzaju bycia *self-made manem*. Podobną, aprobującą narrację, możemy odnaleźć w odniesieniu do sposobu spędzania czasu wolnego, w tym podczas wakacji. Nauczycielka podała przykład zadania, które zadawała dzieciom na początku roku szkolnego. Dotyczyło ono wspomnień z wakacji. Od dzieci zależało, co umieszczą na plakacie, mogły to być zdjęcia, mogły opisać, co się u nich w czasie wakacji działo, nie musiały to być wspomnienia z wyjazdów: „*bo ja też, znaczy się nie zakładałam, że wszystkich będzie stać na jakieś super wyjazdy, ale z reguły kończyło się to tak, że większość miała na tych plakatach tylko rzeczy dotyczące wyjazdów wakacyjnych*” [N_5]. Choć nie musiały to być wspomnienia z wyjazdów, bowiem nie wszystkie rodziny musiały mieć taką możliwość, to na plakatach dzieci najczęściej pojawiały się takie właśnie nawiązania. To, co moja rozmówczyni poddaje ocenie to sposób spędzenia czasu wakacyjnego: „*po tym też można było świetnie poznać jaki jest styl spędzania czasu wolnego rodziny, wakacji. Część dzieci miała jakieś super zdjęcia z wyjazdów edukacyjnych, tak bym to nazwała, bo tak, zwiedzali jakieś muzea, jakieś fajne miejsca, a część dzieci po prostu miało zdjęcia, gdzie leżakowali na plaży. I teraz same te opowieści dzieci co widziałem, gdzie byłem, co ciekawego zapamiętałem z tych wakacji, jak*

tam spędziłem ten czas, no to się tutaj, że tak powiem, jedne zajmowały 20 minut i jeszcze jakbym nie skończyła, to jeszcze by gadali, a drugim osobom zajmowało to 5 minut, proszę pani byliśmy tydzień nad morzem i tyle, i na tym się kończyło” [N_5]. „Super”, czyli wartościowszy jest ten czas, który jest aktywny, edukacyjny, związany ze zwiedzaniem różnych miejsc, odwiedzaniem muzeów. Jego przeciwieństwem jest czas, w którym dzieci nie doświadczają podobnych wrażeń, za to „*leżakowali na plaży*”. Nauczycielka odnajduje w sposobie spędzania tego czasu nastawienie do szkolnej edukacji, które ujawnia się choćby w sposobie opowiadania o tym, co dzieci doświadczyły w czasie wakacji. Przekłada się to również na ciekawość świata, dociekliwość, na chęć „*więcej i więcej*”, podczas gdy pozostałe dzieci traktują naukę tylko jako coś, co trzeba „*zdać*”. Nauczycielka dobrze identyfikuje klasowe style uczenia się dzieci, o których pisał Sadura (2017). Nie wiąże jednak swoich obserwacji ze strukturą społeczną, z drugiej strony nie ma gwarancji, że przyjęłaby postawę emancypacyjną, a nie adaptacyjną, w sytuacji wiązania przynależności klasowej rodzin uczniów z osiągnięciami szkolnymi tych dzieci.

Kolejną rozmówczyni, odwołując się raczej do prywatnych doświadczeń, zwraca uwagę na potrzebę znalezienia złotego środka w poświęcaniu uwagi dziecku i zaspokajaniu własnych potrzeb, których się nie traci, gdy zostaje się rodzicem. Dopiero, gdy rodzic znajdzie taki złoty środek albo zrezygnuje z części swoich potrzeb, będzie to z korzyścią dla dziecka, będzie miało na nie lepszy wpływ: „*Myslę, że jeżeli ktoś potrafi znaleźć taki złoty środek, albo troszkę zrezygnować właśnie z tych swoich potrzeb i na korzyść dziecka, to to ma lepszy wpływ na to dziecko, niż, wiesz, jak ono jest zaniechane, bo na przykład rodzic dużo pracuje, bo wyjeżdża, bo nie wiem, ma takie hobby*” [N_7]. Nie ma w tym miejscu refleksji nauczycielskiej, raczej jest to refleksja rodzica, który przeżywa własne rodzicielstwo, co widoczne jest w różnych częściach tego wywiadu.

W następnej narracji, nauczycielka z ubolewaniem przyznaje, że styl życia rodziców ma wpływ na dziecko, choć bardzo by chciała, żeby to nauczyciele stanowili fundament dla rozwoju dziecka. Tymczasem to rodzice dostarczają „*budulec*”, a nauczyciele tylko w oparciu o niego „*budują*”. Stylem życia w tym przypadku określane jest zabieganie rodzica i związany z tym brak czasu dla dzieci oraz dziecięce poczucie odrzucenia. Odrzucenie to niesie ze sobą konsekwencję w postaci próby zwrócenia na siebie uwagi „*złym zachowaniem*”. Drugim przykładem jest niedocenywanie dziecka przez rodziców, a co za tym idzie, zniechęcenie uczniów do wykonywania prac, „*bo i tak rodzice tego nie zauważą*” [N_10].

Ostatnia z narratorek, podobnie, jak pierwsza nauczycielka z tej grupy, odniosła się do podejścia do nauki. To, jakie rodzice mają podejście, widać od razu po dziecku: „*Jak są dzieci*

otwarte na różne rzeczy, no to widać, że te dzieci w domu też ten głód wiedzy gdzieś jest podsyćany, gdzieś jest, zaangażowanie rodziców widać” [N_8]. Podejście i zaangażowanie do nauki dziecka uwidacznia się nie tylko jako „głód wiedzy”, innymi słowy poprzez chęć uczenia się, ale też poprzez przygotowanie do zajęć (zapewnianie dziecku przyborów szkolnych), co, jak zaznacza nauczycielka nie jest kwestią „bogatszy, biedniejszy”, ale wynikiem dbania lub zaniedbywania dziecka. Sytuacje zaniedbywania nauczycielka uzasadnia posiadaniem przez dziecko piórnika lub też jedzeniem kanapek „z Żabki”, przy jednoczesnym braku ołówka. Dbanie o dziecko uwidacznia się w zainteresowaniu rodzica nauką dziecka, co skutkuje przyniesieniem prac na czas, które są wcześniej sprawdzone przez rodzica; albo odczytywaniem wiadomości wysłanych przez nauczyciela, w których jest na przykład prośba o przyniesienie słoika na zajęcia, czyli czegoś, czego nawet nie trzeba kupować. Uważałabym z pochopnym wyrokowaniem o zainteresowaniu rodzica edukacją dziecka w sytuacji, gdy trzeba przynieść do szkoły jakiś materiał, który wydaje się, że nie wymaga zaangażowania finansowego. Każdy taki przypadek należy rozpatrywać indywidualnie, choć (częste) nieprzygotowanie dzieci do zajęć potrafi być dla nauczyciela frustrujące, a ma to miejsce także w szkołach i klasach, w których rodzice pochodzą z klasy średniej o wysokim kapitale ekonomicznym⁵⁸. Poza aspektem materialnym zaangażowania rodziców, pojawia się też wątek tego, z czym dziecko przychodzi do klasy, czy chęć uczenia się jest podsyćana w domu.

Z czterech przytoczonych przeze mnie narracji, jedna dotyczy rozważań na temat własnej relacji z dzieckiem, kolejna wpływu (nie)poświęcania dziecku czasu przez rodziców, dwie następne podnoszą kwestię kapitału kulturowego rodziców, który, o ile jest wysoki (wystarczający), o tyle jest akceptowany przez nauczycielki, wręcz pożądanym. Nie ulega wątpliwości, że dzieci, które mają sprzyjające warunki w domu do nauki, relacje z rodzicami oparte na zainteresowaniu i rozmowie, są lepiej przystosowane do świata szkolnego. Takie

⁵⁸ Jednym z przykładów może być mój uczeń z klasy drugiej, który zgubił zeszyt do nut. Mimo moich próśb nie przynosił go przez kolejne trzy tygodnie, co powodowało zamieszanie w klasie poprzez poszukiwania, z kim uczeń mógłby stanąć, by korzystać z zapisu nutowego lub czyje pismo mógłby odszyfrować, każdorazowe zapisywanie dźwięków na tablicy zabierało nam czas i tak bardzo ograniczony na lekcje muzyki. Ostatecznie chłopiec przyszedł z informacją od mamy, że nie opłaca jej się kupować mu zeszytu na ostatnie półtora miesiąca roku szkolnego (choć zajęcia z fletów mieliśmy już drugi rok). Dziecko otrzymało zeszyt ode mnie z prośbą o uzupełnienie materiału. Jest to przykład sytuacji, w której rodzice o wysokim kapitale kulturowym i ekonomicznym, nie podzielali wizji nauczyciela, tym bardziej, że nie stosowałam kar w postaci ocen. Nie jest to jednak przykład zupełnego zaniedbania dziecka w tej materii, bowiem rodzice wyżej cenili inny aspekt rozwoju swojego dziecka, mianowicie uczęszczanie do szkoły muzycznej. Przykład ten obrazuje bardziej priorytetyzowanie aspektów edukacyjnych dla dziecka, bowiem dziecku nie brakowało ciekawości świata, wiedzy, umiejętności, wsparcia materialnego, rozwijania zainteresowań. Był to raczej przypadek dużej inwestycji w dziecko, jedynie nie poprzez edukację szkolną i bez uwzględnienia efektów takiego podejścia dla pracy całej klasy i starań nauczyciela.

doświadczenia nie są jednak udziałem każdego dziecka, czego nauczycielki są świadome. Pytanie, jakie się (ponownie) nasuwa: co robi z tym szkoła?

Identyfikacja nierówności społecznych

Również w przypadku tej grupy nauczycielskiej świadomości klasowości, wyodrębniłam dwa podejścia do zagadnienia nierówności społecznych.

Jeśli chodzi o nierówności społeczne, które w rzeczywistości nawiązywały do indywidualnych cech uczniów, to pierwsza rozmówczyni zaczęła od przyznania, że w momencie wywiadu (trzy miesiące od podjęcia pracy z tą klasą), nie ma jeszcze na ten temat wiedzy. Rozwija jednak swoją wypowiedź, zauważając, że jej uczniowie są tolerancyjni, ale faktycznie, jedna dziewczynka w jej klasie jest nielubiana przez rówieśników. Nauczycielka określa ją mianem „przezroczystej” [N_7]. Druga narratorka, która przywoływała trudną sytuację ucznia z popegeerowskiej wioski, nie do końca uwzględnia go w tej kategorii, ponieważ nie jest odrzucany przez klasę: „*nie odrzucają go, bo, nie wiem, przyjdzie w przetartych spodniach, że troszkę brudny przyjdzie. To on nie, w ogóle*”. Wspomina natomiast o grubszej uczennicy, która dużo schudła i jest na diecie. Dziewczynka ta w pierwszej klasie była odrzucana przez rówieśników: „*w pierwszej klasie, kiedy była taką kuleczką, była strasznie odrzucana, ostatnia wybierana, ostatnia wszystko, a właściwie teraz to jednak wszyscy dostrzegli, że to jest walcząca kobieta do końca i już tak łatwo nie odpuszcza*” [N_10]. W trakcie rozmowy nauczycielka odkrywa kolejny przykład, ponieważ uświadamia sobie, jak duży wpływ na ocenę dzieci, ma ich wygląd. Mówi przy tym o chłopcu, który jest bardzo wysoki i wyrażał niezadowolenie, że zawsze siedzi w ostatniej ławce: „*i on czuje z tym się źle, że to nie fair, że on chciałby być niższy i siedzieć bliżej*” [N_10].

Pozostałe odpowiedzi nawiązują, między innymi do trudnej sytuacji materialnej uczniów. Pierwsza z respondentek, zauważa, że nierówność społeczną, której doświadczają jej uczniowie, można zaobserwować poprzez brak zajęć dodatkowych, na które dzieci mogłyby uczęszczać. Poza tym, dzieci te doświadczają deprivacji kulturowej i ekonomicznej: „*Te dzieci w kinie nie były, te dzieci w zoo nie były, te dzieci wakacje spędzają na ulicy. No tak to wygląda, to jest główne ich zajęcie. Więc tak, widać ten dysonans i oczywiście są dzieci, które są pokrzywdzone przez los, przez tą sytuację ekonomiczną ich rodziców*” [N_8]. Z aspektem nierówności wiążą się także konsekwencje jej doświadczania, między innymi: wieczne zmęczenie, ponieważ dziecko nie może się wyspać, gdy w nocy płacze młodsze rodzeństwo; niepewność, ponieważ dziecko ani nauczyciele nie wiedzą, kiedy i z kim będzie ono mieszkać;

brak możliwości nadrobienia materiału szkolnego, gdy dziecko ma jakieś niedobory, a „szkoła nie jest w stanie tak zupełnie tego wypracować” [N_8].

Druga nauczycielka dostrzegająca nierówności społeczne [N_5], mówi o tym, że aktualnie takiego ucznia nie ma w jej klasie, ale był jeszcze w ubiegłym roku. Jego trudna sytuacja wiązała się z brakiem posiadania najnowszych sprzętów, jak komputer czy telefon, a to wpływało na relacje z rówieśnikami; również po ubiorze jego i jego mamy można było stwierdzić ich trudną sytuację finansową. Posiadanie sprzętu wiązało się nie tylko z możliwością z jego korzystania, np. w czasie edukacji zdalnej, ale było też tematem rozmów między uczniami. Wspomniany chłopiec był z takich aktywności wykluczony, „nie wiedział o co chodzi”, więc rówieśnicy zaczęli go izolować. Brak sprzętu uniemożliwiał też nadrabianie zaległości wywołanych chorobą ucznia. Nikt nie chciał ucznia odwiedzać w domu (uczeń też nie zapraszał swoich kolegów i koleżanek), zdjęć notatek nie mógł natomiast odbierać, ponieważ nie miał smartfona. Jego rodzina była objęta także opieką kuratora. Jest to przykład wykluczenia spowodowanego sytuacją materialną, ale też jego nowego oblicza – wykluczenia cyfrowego, które ujawniło się w trakcie pandemii COVID-19. Część dzieci nie tylko nie posiada w domu odpowiedniego sprzętu, nie może też otrzymać wsparcia ze strony domowników, ponieważ nie mają oni odpowiednich kompetencji, by posługiwać się komputerem czy tabletem. A szkoła takiej elastyczności wymaga.

Podejście do wyrównywania nierówności/szans edukacyjnych

Tak, jak w przypadku pierwszej wyróżnionej przeze mnie grupy nauczycielek pod względem występowania świadomości klasowości, również i tutaj poszukiwałam odpowiedzi na pytania, czy szkoła powinna wyrównywać nierówności lub wyrównywać szanse edukacyjne; w jaki sposób nauczycielka odnajdywała się w sytuacji występowania nierówności w jej klasie oraz jakiego wsparcia oczekiwałaby w takiej sytuacji i od kogo.

W wypowiedziach tych ujawniają się różne podejścia do wyrównywania nierówności: szkoła jako instytucja próbuje wyrównywać nierówności, ale potrzebna jest w tym względzie współpraca z rodzicem, nauczyciel może próbować oddziaływać wychowawczo (poprzez rozmowę z uczniami) [N_5]; jeśli są to zaburzenia rozwojowe, to szkoła może spróbować pomóc, jest to jednak przede wszystkim praca rodzica; w sytuacji materialnej nierówności, szkoła nie ma możliwości wspierania ucznia [N_7]; szkoła może próbować, ale tak naprawdę to rodzice decydują o tym, czy przyjmą pomoc czy nie [N_10]; szkoła próbuje wyrównywać nierówności, ale nie jest w stanie tego wykonać w pełni bez współpracy z ich strony [N_8].

Jeśli chodzi o wyrównywanie szans i odnajdywanie się w sytuacji nierówności, jedna z rozmówczyń podzieliła swoją odpowiedź na dwie części: dotyczącą szkoły jako instytucji i nauczyciela. Jako szkoła, rodzinie dziecka doświadczającego nierówności proponowana była różnego rodzaju pomoc, na przykład w postaci paczek świątecznych, propozycję udziału w programie Szlachetna Paczka i w wycieczce klasowej, jednak rodzina odmawiała pomocy. Jako nauczyciel, moja rozmówczyni skupiała się na budowaniu relacji chłopca z klasą. Starła się też być w kontakcie z mamą chłopca, która zgłaszała uwagi, że jej syn jest źle traktowany przez uczniów, nie przyjęła też pomocy w postaci sfinansowania wyjazdu na wycieczkę klasową dla jej syna: *„nie pojedzie na wycieczkę, bo na pewno jak pojedzie, to ktoś mu coś tam źle powie, ktoś go od biedaka wyzwie, albo, nie wiem, ktoś wyśmieje jego ubrania, bo takie były argumenty tutaj mamy, no to ja po prostu też za dużo, no sama też nie działałam, skoro mama nie podejmowała współpracy w tej kwestii tutaj ze mną. Tak że na tyle, na ile można było słownie pokazać te relacje, jakoś tak budować te relacje pomiędzy uczniami, to działania wychowawcze w tym tutaj zakresie podejmowałam”* [N_5]. Wydaje się, że w tym przypadku nauczycielka bagatelizowała zastrzeżenia i obawy rodzica, które świadczyły jednak o występowaniu problemu wychowawczego w klasie, ale też nie wzięła pod uwagę oporu rodzica przed przyjęciem pomocy finansowej, która mogłaby pogłębić stygmatyzację ucznia i jego rodziny. Narratorka jednocześnie podkreślała, że ona sama zwracała swoim uczniom uwagę, że ludzie się między sobą różnią i jest to coś pozytywnego, a jeżeli kogoś w grupie zabraknie, to zabraknie wartościowego elementu. Zauważyła przy tym, że pozostali nauczyciele, którzy mieli kontakt z dzieckiem doświadczającym nierówności, traktowali go w taki sam sposób, jak rówieśnicy: *„czyli jeżeli był chory, no to on musi nadrobić i to ich po prostu nie obchodziło. I teraz takim traktowaniem, że to ich tam nie obchodzi w jaki sposób ma to nadrobić, to cechowali się ci nauczyciele z większym stażem, niestety. Ci młodszy stażem i wiekiem zauważali i wręcz tutaj jakaś taka większa otwartość była na tą sytuację, niż tych nauczycieli starszych”* [N_5].

W kolejnej narracji, nauczycielka nawiązuje do sytuacji dziewczynki postrzeganej przez nią jako mającą zaburzenia. Zaznacza, że szkoła nie zawsze ma możliwość wyrównywać takie nierówności, chyba, że rodzice wyrażą chęć. W takiej sytuacji szkoła może pomóc, natomiast jest to głównie zadaniem rodziców. Respondentka zauważa, że nierówności mogą też wynikać z sytuacji materialnej, wówczas szkoła nie ma możliwości, nie ma środków, *„by to dziecko, wiesz, tak wyrównywać jakby do tego poziomu”* [N_7]. Nauczycielka zauważa, że za jej czasów wszyscy byli *„tak samo nierówni”*, obecnie mamy do czynienia z *„kulturą posiadania”*, co powoduje, że *„tego bardziej stać, tego mniej stać”* [N_7]. W wypowiedzi tej brak jest głębszej refleksji, dostrzeżenia, że sytuacja finansowa, wiąże się nie tylko z

trudnościami materialnymi, ale może też przekładać się na rozwijanie potencjału edukacyjnego dziecka, wobec czego można podejmować próbę niwelowania nierówności. W momencie, gdy w klasie pojawi się dziecko doświadczające nierówności lub nawet, gdy taka sytuacja nie ma miejsca w klasie, nauczyciel może podejmować tematykę społeczną w ramach swoich zajęć, by wesprzeć konkretne dziecko lub by wywołać refleksję u dzieci, które wrastają w przekonaniu, że same pracują na swój sukces.

Kolejna rozmówczyni nawiązuje do finansowania dzieciom obiadów, dawaniu „czegoś tym uboższym”, ale jak pisałam na początku tego punktu, to od rodziców zależy, czy taką pomoc przyjmą, a niektórzy pomocy odmawiają: „*nie każdy chce tej pomocy, nie każdy chce tutaj, żeby wszyscy wiedzieli, że oni są w gorszej sytuacji i żeby to wyrównywać (...) Niektórzy twierdzą, że ich problem nie dotyczy, że oni nie potrzebują tej pomocy i wtedy te dzieci cierpią*” [N_10]. Nauczycielka utożsamia wręcz przyjmowanie pomocy z pewnym rodzajem odwagi. Taką odwagę ma matka ucznia, który jest w jej klasie. Rodzic dziecka i nauczycielka są w stałym kontakcie. Oprócz pomocy rzeczowej dla osób, które tego potrzebują, respondentka zwraca również uwagę na aspekt wychowawczy. Dzieci, które nauczycielka postrzega jako „*wyżej postawione*” nie pokazują swojej wyższości „*tym na dole*”. Próbą zapobieżenia takim sytuacjom jest zakaz przynoszenia zabawek i rzeczy z domu do klasy. Nauczycielka tłumaczy to tym, że nie chciała dopuścić do sytuacji, w której ktoś przynosi do klasy zabawkę i wywołuje w ten sposób zazdrość lub smutek innych dzieci, choć są to uczucia nazwane przeze mnie, a sama respondentka nie doprecyzowuje tej wypowiedzi. Chodzi jednak o to, by dzieci, które mają lepszą sytuację materialną, nie chwaliły się nią w obecności osób, które znajdują się w trudniejszej sytuacji: „*Ja mówię, chcecie przynosić, spotykajcie się w domu po lekcjach, nie, absolutnie nie przynosimy tutaj, bo to jest jedyny sposób, w jaki możemy kontrolować właśnie, nie wiem, poziom pokazywania swojego poziomu wśród innych. No bo ciuchami właściwie, no te dzieci jeszcze ciuchów właściwie nie rozróżniają marek i co to takiego*” [N_10]. Narratorka zwraca uwagę, że jej uczniowie nie rozpoznają jeszcze marek odzieżowych, nie wykorzystują tego aspektu wyglądu do porównywania się, co mogłoby mieć miejsce w przypadku rzeczonych zabawek. W tym miejscu podzieliłam się z rozmówczynią krótką informacją, że moi uczniowie, będący w podobnym wieku, nazwy firm odzieżowych już rozpoznają i się nimi posługują. Poza wyżej wymienionymi odniesieniami do nierówności czy ich wyrównywania w obrębie szkoły, sprowokowana moim krótkim komentarzem, nauczycielka zaczęła kontynuować wspomniany wątek nawiązując do sytuacji organizowania „dnia kanapkowego”. Nauczyła się na swoich wcześniejszych doświadczeniach, że produkty potrzebne do zorganizowania takich zajęć, należy zakupić z pieniędzy klasowych, zdarzały się bowiem sytuacje, że dzieci przynosiły same

pomidory. Zwraçała się tak¿e z pro¿bą do skarbnika klasowego, czy osoby, które do¿wiadczenia trudności finansowych, mogłyby płać ni¿sze składeki lub te¿, czy mogłyby mieć je rozłożone na raty: „*I te¿ z tymi ubo¿szymi naprawdę jest problem u nas z płaćeniem składek, ¿e nie zawsze płaćą, no ale wtedy rozmawiam ja ze skarbnikiem, czy jest szansa, ¿eby płaćili albo połowę mniej, albo rozłó¿yć to jako¿ i proponuję to wtedy na osobności, nie przy wszystkich. I oni te¿ co¿ dokładają, ale mniej. Więć wrzucają ten swój wkład z tego co wszyscy kupujemy, ale, no jednak nie jest to takie du¿e jak reszta na przykład*” [N_10]. W taki sposób nauczycielka próbuje się odnaleź w sytuacjach, gdy w jej klasie pojawiają się uczniowie do¿wiadczenia trudnej sytuacji finansowej rodziny, rzutu¿ącej na sposób funkcjonowania dziecka w klasie.

Ostatnia rozmówczyni mówi o tym, ¿e szkoła próbuje wyrównywać nierówności. Przede wszystkim poprzez zajęcia wyrównawcze dla dzieci obcokrajowców, dzieci romskich i dzieci z różnymi potrzebami. Aby jednak tego dokonać konieczna jest współpraca ze strony rodziców, zwa¿szcza, ¿e nauczyciel dysponuje tylko jedną godziną zajęć wyrównawczych w tygodniu. W sytuacji, gdy miałyby to być zaburzenia emocjonalne, szkoła bez rodziców w ogóle nie jest w stanie sobie poradzić. Gdy w klasie znajduje się dziecko do¿wiadczenia nierównego startu edukacyjnego, nauczycielka próbuje się w tym odnaleź poprzez organizację zajęć wyrównawczych, po¿yczanie przyborów szkolnych, gdy dziecko nie ma własnych, korzystanie z pomocy pedagoga szkolnego, rozmowy z rodzicami, „*no i ju¿ w skrajnych przypadkach, tak jak miało to te¿ u mnie miejsce, zgła¿szane jest to do sądu, do MOPS-u, współpracujemy z policj, wła¿nie z tymi o¿rodkami typu kurator, MOPS*” [N_8]. Często jednak podkreśla w swoich wypowiedziach, ¿e je¿eli dziecko ma jakie¿ braki, „*niedobory*” albo do¿wiadcza braku wsparcia ze strony rodziców, to takie dziecko „*le¿y*”, innymi słowy nie ma mo¿liwo¿ci ani nawet szans, aby pewne rzeczy zmienić. Nauczycielka komentuje to mocno rezygnacyjnym podej¿ciem: „*szkoła nie jest w stanie tak zupełnie tego wyprostować*”, „*nie ma takiej mo¿liwo¿ci, ¿eby szkoła wyrównała to całkiem bez współpracy z rodziną*”, „*nie ma takiej opcji*”, „*nie da się*”, „*no nie jeste¿my w stanie*” [N_8].

W sytuacji wystąpienia nierówności społecznych w klasie, nauczycielki zapytane, o to jakiego wsparcia by oczekiwały, odpowiedziały:

- nauczycielka ma do¿wiadczenie wsparcia ze strony rodziców, którzy sami pytali, co mogliby zrobić w sytuacji, gdyby pojawił się pomysł wycieczki, a kogo¿ by nie było na to stać. Rodzice uzgodnili, ¿e na taki wyjazd się zło¿ą; respondentka oczekiwałaby natomiast mo¿liwo¿ci narzucenia komu¿ pomocy, na przykład w postaci zapewnienia dziecku obiadów na terenie szkoły ze środków pieniężnych MOPS-u [N_5];

- nauczycielka wspomniała tylko o współpracy między rodzicami i coachingu ze strony szkoły. Nie spotkała się nigdy z taką sytuacją, więc nie wiedziałaby, w jaki sposób sobie z nią poradzić, jest to dla niej zbyt abstrakcyjne [N_7];

- narratorka podkreśliła, że szkoła otrzymuje czy otrzymywała w przeszłości pomoc od gminy czy MOPS-u: w postaci zakupu plecaków i innych materiałów edukacyjnych; w szkole był organizowany projekt, w którym dzieci otrzymywały: mleko, owoce, warzywa. Poza tym każde dziecko ma szansę zjeść zupę, jeżeli jest głodne. Natomiast największa pomoc przydałaby się w starszych klasach, w których nauczyciele tracą wpływ wychowawczy na uczniów i nie kontrolują pewnych zachowań i sytuacji. Moja respondentka uważa, że nierówności są bardziej zauważalne w starszych klasach i to ze starszymi klasami należałoby podjąć pracę, nie ma jednak pojęcia „na jakiej zasadzie” miałyby się to odbywać [N_10];

- nauczycielka oczekiwałaby skutecznego działania instytucji pomocowych, jak MOPS, czy Niebieska Karta: „Znaczy, bo w ogóle, moim zdaniem, bo jak na początku wierzyłam, że Niebieska Karta w ogóle cokolwiek daje, w tej chwili jestem przekonana, że nic nie daje. To jest utopia. Reagowanie w sytuacjach, w ogóle aparat reakcji w sytuacjach takich ciężkich dla dziecka, typu nawet zagrożenie gdzieś tam, może nie życia, ale zdrowia. To w ogóle nie funkcjonuje. Nie ma w ogóle przepływu informacji, mam wrażenie, wszystko jest rozwleczone w terminach. Tu już mówię o takich hardcore'owych sytuacjach. Mamy dziecko, które miało..., wysłane były dokumenty wszystkie rok temu do Niebieskiej Karty, bo jak ta Niebieska Karta została założona, pierwsze spotkanie odbyło się po roku. Co może się stać przez rok z dzieckiem? To jest chore, to jest po prostu chore” [N_8] lub skuteczniejszego działania policji, które również wywołuje zastrzeżenia: „Powiedział mi pan policjant, mówi, wie pani co, my możemy zareagować, zabrać dziecko w momencie, kiedy wejdem na sytuację, że mama jest po alkoholu albo w tej sekundzie matka bije dziecko i ja to widzę. I to jest jedyna sytuacja. Więc to wszystko jest takie. Ja wiem, że z drugiej strony byłyby też sytuacje przegięcia, że zabieraliby dzieci za szybko, ale to, myślę, że tutaj jest duży problem teraz w tej chwili” [N_8].

Doświadczenia narratorek związane z nierównościami społecznymi, które rzutują na nierówności edukacyjne, są bardzo odmienne. Z jednej strony znajduje się nauczycielka, dla której pomyślenie o takiej pomocy jest zbyt abstrakcyjne, by mogła udzielić pogłębionej odpowiedzi [N_7]. Z drugiej, nauczycielka, która w swojej pracy spotkała się z przypadkami wymagającymi interwencji policji i częstym korzystaniem ze wsparcia instytucji pomocowych – wypełniających swoje zadania, zdaniem nauczycielki, nieskutecznie [N_8]. Pomędzy tymi dwiema, skrajnymi wręcz narracjami, znalazły się wypowiedzi i doświadczenia osób, które z sytuacjami wymagającymi wsparcia systemowego czy choćby na gruncie lokalnym, szkolnym,

jak wyjazd na klasową wycieczkę, spotykają się, ale sporadycznie [N_5, N_10]. Przytoczone przykłady pokazują, że nauczyciele mają kontakt z różnymi doświadczeniami dzieci. Narracje z dwóch krańców kontinuum, pochodzą z tego samego ośrodka wielkomiejskiego. Nie wszyscy jednak mają wiedzę i możliwości choćby wyobrażenia sobie sytuacji, w której uczeń doświadcza nierówności. Zatem trudna sytuacja ucznia, w której się znalazł, może ulec pogorszeniu w wyniku braku udzielenia mu odpowiedniego wsparcia. Brak odpowiedniej wiedzy związanej z nierównościami, niska świadomość klasowości lub mała wrażliwość na to zagadnienie, mogą również prowadzić do pomijania placówek o niskiej reputacji przy wyborze miejsca pracy przez nauczycieli.

6.3. Grupa nauczycielek niedostrzegających zróżnicowania społecznego

W tym podrozdziale przedstawiam wypowiedzi nauczycielek, które nie dostrzegają zróżnicowania społecznego. Są to narracje trzech osób [N_9, N_11, N_14].

Konceptualizacja roli nauczyciela

Nauczyciel, w odpowiedziach tej wyróżnionej przeze mnie grupy, również przedstawiany jest jako przewodnik procesu edukacyjnego, pokazuje uczniowi *„różne drogi, tak, aby on mógł wybrać tą, która będzie dla niego najlepsza”* [N_14], nazywany jest przewodnikiem niedyrektywnym: *„No to nauczyciel jest trochę przewodnikiem tego dziecka, przewodnikiem nie bardzo dyrektywnym, czyli nie mówię tu i teraz masz siedzieć, tylko dostajesz tyle wolności, na ile jesteś gotowy. Jeśli jesteś w stanie z tej wolności korzystać i sam wybierzesz miejsce, okej, ale zdarzają się przypadki, w których nie są w stanie korzystać z tej wolności, bo wchodzą w wolność innych osób i wtedy to ja muszę powiedzieć, ty będziesz siedział tutaj dzisiaj”* [N_11].

Nauczyciel to też osoba, która pomaga i wspiera ucznia w ramach procesu dydaktycznego: *„Nauczyciel to osoba, która pomaga dostrzec dziecku to, co jest najważniejsze i jego zainteresowania, wspiera go w tym, co on próbuje robić”* [N_14]. Jednocześnie to nauczyciel dysponuje wiedzą na temat tego, co jest najważniejsze.

W ostatniej wypowiedzi respondentka mówi o tym, że nauczyciel: obserwuje, wspiera i motywuje. Również i w tym przypadku jest on jednocześnie wzorem – przykładem dla ucznia: *„To też jest dla mnie trudne pytanie, bo jakby czuję, że się zgadzam z tą koncepcją montessoriańską, jeśli chodzi o nauczyciela, bo ona dosyć mocno współgra mi z tym, jak ja sama właśnie postrzegam dzieci w danym momencie i jakie one mają potrzeby. Tak że*

obserwować i po cichu wspierać, powiedziałabym, młodsze dzieci, a starsze dzieci motywować i gdzieś tam ciągnąć za sobą swoim przykładem i jakoś tak pobudzać do działania i działać na wyobraźnię” [N_9].

Cel edukacji

Cele edukacyjne formułowane przez tę grupę nauczycielek są z jednej strony związane z nabywaniem podstawowych umiejętności, jak pisanie, czytanie, liczenie: *„No mam takie poczucie, że dobrze by było, żeby dzieci nauczyły się czytać, pisać i liczyć, żeby zdobyły takie podstawowe umiejętności radzenia sobie w świecie” [N_9].* W szerszym zakresie powinny mieć też wymiar krytyczny, jak samodzielne myślenie i podejmowanie decyzji [N_11]. Umiejętności, nabyte kompetencje, powinny umożliwić uczniom radzenie sobie w życiu czy w świecie, pozwolić im na wybranie [własnej] drogi, dzięki której będą mogli czuć się dobrze czy być szczęśliwymi. Są zatem nastawione na pewien praktyczny wymiar. Z drugiej strony, są dosyć idealistyczne, związane z dobrym samopoczuciem, czy wręcz odczuwaniem szczęścia.

Pierwsza z respondentek przyznała, że nie zastanawiała się nad celem edukacji, po prostu „robiła swoje” nie poddając refleksji swoich działań, nie zastanawiając się nad sensem istnienia szkoły i tego, co w niej się odbywa. Próbując jednak udzielić odpowiedzi na moje pytanie, nauczycielka ta wymieniła podstawowe kompetencje jako warte przyswojenia przez dziecko, ważniejsza jest jednak dla niej: *„pomoc w znalezieniu tego, co ich interesuje i co jest dla nich ważne i co je pasjonuje i rozwijanie tego” [N_9].* Istotne jest bowiem, by w dorosłym życiu robić coś, co nas interesuje, by nie: *„stracić tych talentów, które każdy z nas posiada, albo nie jest nigdy odkryty ten talent, albo jest jakoś stłumiony” [N_9],* co zdaniem nauczycielki powinno być misją nauczyciela: odkrywanie talentów uczniów i pomoc w ich rozwijaniu.

Druga wypowiedź nie koncentruje się ściśle na celach dydaktycznych, raczej na kompetencjach krytycznych, poznaniu swoich mocnych i tzw. słabych stron, posiadaniu wiedzy, nad czym należy pracować. Ponadto ważne są kompetencje społeczne takie, jak komunikacja z drugim człowiekiem oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów [N_11], można przyjąć, że są to raczej kompetencje miękkie, które dziecko powinno nabyć spędzając czas z grupą rówieśniczą. Dla kolejnej nauczycielki dużo ważniejsze jest, by dziecko poznało w szkole swoją wartość, aniżeli pięknie czytało [N_14].

Pierwszy wniosek, który się tutaj nasuwa jest taki, że cele tej grupy nauczycielek są nastawione na przygotowanie do dalszego etapu życia. Drugi, że to szkoła jest miejscem zdobywania i rozwijania ciekawości świata, odkrywania pasji, swojej wartości, uczenia

kompetencji społecznych. Nie mamy tu do czynienia z myśleniem, że dziecko z takimi cechami do szkoły powinno przyjść lub że w szkole nie zdobędzie wspomnianych kompetencji.

Model absolwenta

Odpowiadając na pytanie o model absolwenta, nauczycielki z tej grupy, nie poprzedzają swoich wypowiedzi deklaracją posiadania takiego modelu, po prostu o nim opowiadają. Jednej nauczycielce, przez nieuwagę, nie zadałam tego pytania [N_9].

Respondentki stawiają na różnorodność dzieci, choć różnorodność w ich wypowiedziach prezentuje się nieco odmiennie. Przez pierwszą z nich podkreślone zostają różne zainteresowania i umiejętności dzieci, jedno dziecko jest dobre z muzyki, kolejne z plastyki, każde jest inne. Ważne, by dziecko „znało swoją wartość” i zdawało sobie sprawę z tego, że może mieć trudność w jednym obszarze, ale w innym dawać sobie radę: „*dla mnie najważniejsze jest to, żeby dzieci jednak znały swoją wartość i wiedziały, że jeśli czegoś nie potrafią to wcale ich nie skreśla z tego, żeby mogły być w czymś dobre*” [N_14].

Kolejną rozmówczyni uważa, że dzieci powinny orientować się w swoich umiejętnościach oraz zainteresowaniach. Dbanie o różnorodność dotyczy natomiast kwestii dydaktycznych. Nauczycielka podaje przykład tematu zajęć poświęconego warstwowi lasu, który ma być opanowany przez wszystkich, bowiem tego wymaga kuratorium, dodaje jednak, że jeżeli ktoś się interesuje owadami, to w ramach zajęć wymaganych przez instytucję zewnętrzną, powinien mieć szansę dowiedzieć się, „*jakie owady żyją w każdej z warstw lasu*”. Innymi słowy, należy stwarzać dziecku przestrzeń do odkrywania swoich zainteresowań w ramach tego, co „*my mu musimy gdzieś tam przekazać*” [N_11]. W moim odczuciu, sposoby mówienia o różnorodności absolwentów edukacji wczesnoszkolnej różnią się między sobą, pierwszy skupia się raczej na aspekcie emocjonalnym i społecznym poczuciu bycia wartościową osobą, drugi koncentruje się na aspekcie dydaktycznym, zapewnianiu dziecku możliwości zdobywania interesującej go wiedzy, pomimo tego, że tylko jakiś wycinek zagadnienia jest obowiązkowy do przekazania dzieciom.

Wyżej wymieniona narratorka zwróciła także uwagę na takie umiejętności absolwenta, jak: samodzielne podejmowanie decyzji; umiejętność przekazania, co zdaniem ucznia było najważniejsze, a nie odtwarzanie treści; nazywanie emocji; szukanie rozwiązań, w tym w sytuacjach konfliktowych; samodzielne poszukiwanie wiedzy [N_11]. Wydaje się, że nie są to wygórowane oczekiwania, w refleksji tej nie ma jednak informacji, na temat tego, w jaki sposób dziecko – uczeń może je nabyć.

Możliwość opanowania podstawy programowej przez uczniów

Na podstawie udzielonych mi odpowiedzi na pytanie o to, czy wszystkie dzieci są w stanie opanować podstawę programową lub zakładane przez nauczycielki umiejętności, nie jestem w stanie wyłonić żadnej jednoznacznie twierdzącej odpowiedzi. Wszystkie trzy mają charakter warunkowy, niejednoznaczny. Wyrażają się one zwrotami typu: „*trudno mi powiedzieć*” [N_14], „*jeśli trafi na odpowiedniego nauczyciela i znajdzie się w odpowiedniej szkole*” [N_9], „*to nie jest tylko po stronie szkoły i po stronie nauczycielki*” [N_11].

Pierwsza z nauczycielek, o krótkim stażu pracy⁵⁹, skupia się na podstawie programowej, jej zbytnim uszczegółowieniu: „*myślę, że w ogóle ta nasza podstawa programowa jest bardzo szeroka i tutaj można by ją było trochę zmniejszyć, że tak powiem, żeby właśnie każde dziecko miało szansę w taki sam sposób przyswoić ten materiał*” [N_14]. Okrojenie podstawy programowej mogłoby dać szansę wszystkim uczniom na opanowanie tych samych umiejętności. Jest to poniekąd zaakceptowanie faktu, że uczniowie, którzy mają różne tempo rozwoju (nie wspominając o różnych kapitałach), muszą się nauczyć tego samego i w tym samym czasie. Być może brak takiej refleksji jest wynikiem krótkiego stażu pracy, o czym wspomina sama narratorka, której trudno jest w ogóle odpowiedzieć na moje pytanie, z tego właśnie względu. Dodaje jednak, że dopóki podstawa jest tak rozbudowana („*szeroka*”), to niektóre dzieci przyswoją ją lepiej, inne gorzej, w mniejszym stopniu, jednak ostatecznie, zdaniem nauczycielki: „*każdy w jakimś stopniu przyswoi te zakładane efekty*” [N_14], co być może pozwala na pewien optymizm.

Druga rozmówczyni, która miała raczej rozbudowaną wizję absolwenta i celów edukacji, uznała, że nie jest to tylko kwestia szkoły i pracy nauczycielki. To, co odbywa się w szkole, jest relacją trójstronną: „*dziecko to jest tylko jego jeden wierzchołek, drugim wierzchołkiem jest nauczyciel, a trzecim jest rodzina i dom*” [N_11]. Żeby osiągnąć zakładane cele niezbędna jest współpraca w tej trójstronnej relacji, przy czym cele te powinny być wspólne dla każdej ze stron. W przypadku, gdy takimi nie są, nie da się ich osiągnąć... Istotną kwestią jest, kto decyduje o tych celach? Z wypowiedzi nauczycielki wynika, że placówka i nauczyciel, który uczy w tej placówce, co być może jest wynikiem tego, że jest to szkoła prywatna, kierująca się określonymi założeniami metodycznymi i filozoficznymi. Nauczycielka stwierdziła: „*Odpowiadając na twoje pytanie, zakładamy, jeżeli nasze cele są spójne z celami rodziny, której mamy dziecko, no to jak najbardziej, jeżeli one są odmienne, to, albo miejsce, w którym ja uczę nie jest dobre dla tego dziecka, albo trzeba popracować nad*

⁵⁹ W momencie prowadzenia wywiadu były to trzy miesiące.

rodziną w taki sposób, żeby gdzieś te nasze cele były wspólne” [N_11]. Jest to zatem sytuacja, w której nie ma zbyt dużej przestrzeni na negocjacje. Rodzic decydujący się na posłanie dziecka do tej właśnie placówki, musi zgadzać się z założeniami tego miejsca, a jeżeli się nie zgadza, oznacza to, że nie jest to odpowiednie miejsce ani dla dziecka ani dla rodzica. W odniesieniu do placówki publicznej można by zadać pytanie o to, po co formułować cele, jeżeli nie ma możliwości spełnienia ich w ramach szkolnej edukacji, w przypadku placówki o określonych założeniach i sposobach pracy, trudno mieć takie zastrzeżenia, o ile dziecku nie dzieje się nic złego.

Kolejna rozmówczyni, z doświadczeniem w pracy w placówce publicznej, jak i prywatnej, która bardzo pozytywnie nastawiona jest wobec założeń placówek montessoriańskich, uznaje, że podstawowe kompetencje oraz odkrywanie swoich pasji jest możliwe wówczas, gdy dziecko trafi na odpowiedniego nauczyciela, na kogoś, *„komu na tym zależy”* i *„jeśli będzie miało rodziców, którzy za tym podążają”* [N_9]. Ostatecznie nauczycielka dochodzi do wniosku, że nie każde dziecko ma szansę na to, by opanować zakładane umiejętności, tym bardziej, że większość dzieci nie może skorzystać z edukacji alternatywnej. *„Uważam wręcz odwrotnie w naszej scenie polskiej, tego, jak wygląda szkolnictwo i tego tak naprawdę, na jakie, nie wiem, 80% dzieci jest skazana, bo smutna prawda jest taka, że na fajne, alternatywne szkoły, modele skandynawskie, Montessori i nie wiadomo co, no to mogą sobie pozwolić tylko dzieci zamożnych rodzin, brutalnie powiem. Więc to jest taka smutna prawda”* [N_9]. Trzeba mieć jednak na uwadze, że nauczycielce nie tyle chodzi o przyswojenie podstawowych umiejętności, ile o edukację wykorzystującą inny, niż tradycyjny, styl pracy z dzieckiem. Pojawia się jednak wątek, nieliczny w narracji tej nauczycielki, jak i całej grupy, który zwraca uwagę, że na alternatywną edukację, wykorzystującą nowe metody nauczania, nowe podejście do ucznia, może pozwolić sobie niewiele rodzin, ponieważ alternatywna edukacja kosztuje. *„Aczkolwiek też nie mówię, bo na pewno jest dużo nauczycieli, którzy mają powołanie i chcą robić dużo, ale sam system totalnie tego nie wspiera i to po prostu się nie da! No bo musisz gonić tą podstawę programową, wszystko w taki sposób, że mi się wydaje, że to po prostu... Ja nie wiem, to trzeba by było się wzbicić na jakieś wyżyny po prostu chyba ludzkich możliwości, żeby sobie z tym poradzić w takim systemie”* [N_9]. Przy czym nawet w szkole prywatnej niezbędna jest współpraca z rodzicami, a wręcz rodziców z placówką. Bez ich zaangażowania, czyli w zasadzie pracy w domu, nawet w takim miejscu jak placówka Montessori, gdzie jest dwóch nauczycieli na 24 dzieci, okazuje się, że będzie to niewystarczająca ilość kadry, by odpowiedzieć na potrzeby uczniów, by umożliwić

opanowanie każdemu dziecku zakładanych umiejętności. W takim ujęciu naprawdę ciężko jest wyobrazić sobie pracę 12 pozostałych nauczycielek pracujących w placówkach publicznych...

Szanse edukacyjne uczniów

Na sukces edukacyjny dziecka, zdaniem nauczycielek z tej grupy, wpływają:

- nauczyciel [N_9, N_11, N_14]. Jego wsparcie i bycie wzorem dla ucznia [N_14]. Odejście od porównywania dzieci przez nauczycieli, na rzecz analizowania postępów każdego dziecka, budowanie w dzieciach motywacji wewnętrznej: *„żeby one chciały, one widziały, że to jest potrzebne, istotne dla nich, a nie robiły czegoś tam dla oceny, czy dla poklasku”* [N_9]. Trzecia wypowiedź jest związana z podejściem pedagogicznym placówki, w której pracuje respondentka. Chodzi zatem o obserwację dziecka, dostrzeganie jego faz wrażliwych, dostosowanie programu do potrzeb rozwojowych dziecka, a także o odejście od metod podających wiedzę [N_11].

- motywacja wewnętrzna dziecka [N_11, N_14].

- wsparcie emocjonalne i zaspokojenie kontaktów społecznych poza szkołą. *„Dzieci wczesnoszkolne zaczynają się robić bardzo społecznymi istotami, więc w momencie, kiedy zaspokoimy to poza szkołą, to odchodzi nam problem w szkole, że dzieci chcą spędzać większość czasu na rozmowach i na zabawach, a nie na podejmowaniu tematów uczenia się czegoś”* [N_11], choć przykład ten, moim zdaniem, mówi raczej o tym, by dzieci w szkole nie przeszkadzały. Nauka odbywa się bowiem także w kontakcie społecznym, również wokół poruszanego zagadnienia. Po szkole natomiast dzieci nie muszą spędzać wolnego czasu w swojej homogenicznej grupie szkolnej.

Niepowodzeniu natomiast sprzyjają:

- nastawienie rodziców do nauki dziecka [N_9, N_14]; nastawienie na ocenianie i motywację zewnętrzną [N_9], na bycie najlepszym [N_14].

- niezauważenie trudności dziecka, brak ich zdiagnozowania i wsparcia, na przykład dla dzieci z zespołem Aspergera [N_11].

- brak odpowiednio przygotowanego otoczenia [N_11].

Dokonując podsumowania punktu dotyczącego szans edukacyjnych dzieci, na jego sukces wpływa przede wszystkim praca i wsparcie ze strony nauczyciela, motywacja wewnętrzna ucznia, w tym wiara w siebie, wsparcie rodziców, w tym wsparcie emocjonalne, materiały dostosowane do zainteresowań dziecka oraz zaspokajanie kontaktów społecznych poza szkołą, dzięki czemu, dzieci nie będą miały potrzeby rozmawiania ze sobą w czasie pobytu w placówce, za to skupią się na uczeniu się. Na niepowodzenie: rodzice dziecka, którzy

nastawieni są na wyniki oraz tacy, którzy wzbraniają się przed zapewnieniem pomocy dziecku, które wymaga dodatkowego wsparcia. Poza tym nauczyciele, którzy mogą nie rozpoznać trudności dziecka lub którym zależy na osiągniętych wynikach, a nie wzmacnianiu chęci uczenia się u dziecka. Na końcu zaś nieodpowiadające potrzebom dziecka szkolne otoczenie.

Waloryzacja pracy z wybraną grupą uczniów

Tym, co łączy wyłonioną przeze mnie grupę nauczycielek, jest brak szczególnych trudności w pracy z dziećmi, choć jednocześnie dokonują one pewnych podziałów dzieci na grupy w obrębie klasy szkolnej. Nauczycielki mówią o dzieciach: *rozbrykanych, osobnikach, które chodzą własnymi drogami, jak koty* jako przykład tych, które potrzebowały „*innego kontaktu*” [N_9], dzieciach z autyzmem, Aspergerem jako przykład dzieci doświadczających większych trudności [N_11], dzieci „*słabsze*” i „*lepsze*” [N_14].

Rozwijając powyższy wątek, jedna z nauczycielek zauważyła, że „*każda grupa po prostu potrzebowała innego kontaktu*”, dlatego nie była w stanie powiedzieć, czy praca z którąś z grup sprawiała jej trudność czy była łatwa. Tym, co najbardziej sprawdzało się nauczycielce w pracy, była „*szczerłość i jakby totalna akceptacja tych jakichś uczuć i nazywania tego, co oni przeżywają*”, jednocześnie odkrycie, że nie trzeba być wobec dzieci „*jakimś sztywnym autorytetem*”, tylko być z dziećmi w tym, co robią [N_9].

Drugiej nauczycielce największy problem sprawiała praca z uczniami, którzy mieli zdiagnozowany autyzm lub zespół Aspergera. Trudnością był brak doświadczenia w pracy z dziećmi ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Moja rozmówczyni jest w trakcie nabywania takich umiejętności poprzez doświadczenie w pracy. Uważa, że nie zawsze jej to wychodzi, brakuje jej stanowczości, ponieważ do tej grupy dzieci konieczne jest wyznaczanie ostrych granic [N_11].

Trzecia narratorka kategoryzuje dzieci jako „*słabsze i lepsze*”. Choć mówi o tym, że w jej klasie nie ma dyskryminacji ze strony uczniów, którzy dokuczaliby sobie, że „*ktoś czegoś nie wie*”, sama takich podziałów dokonuje. Dzieci „*słabsze*” w jej wypowiedzi kojarzą się z kimś gorszym, podczas, gdy dzieci „*lepsze*” są to te osoby, które nie mają trudności edukacyjnych [N_14]. Może to być niezręczne użycie języka, ale w ukrytym szkolnym słowniku takie określenia ciągle funkcjonują, a język ma to do siebie, że kreuje rzeczywistość, nie tylko ją opisuje. Posługiwanie się takimi określeniami może generować określone praktyki lub kolejne formy językowe wobec uczniów doświadczających trudności poznawczych, w tym z powodu klasy pochodzenia.

Styl życia rodziców a kariera szkolna uczniów

Wszystkie moje rozmówczynie odpowiedziały twierdząco na postawione przeze mnie pytanie o style życia rodziców.

Pierwsza nauczycielka nawiązała do wymagań rodziców pod względem zdobywania stopni, określiła ich jako „*środowisko wymagające*”. Respondentka mówiła o swoich obserwacjach dzieci „*zadziornych*” i dzieci, którym „*rzeczywiście zależało, mimo konwencji szkoły, na wynikach i tym, że należy się uczyć, iść do przodu*” [N_9]. Wypowiedź ta jest trudna do odszyfrowania, interpretuję ją jednak w ten sposób, że udziałem mojej rozmówczynie była obserwacja dzieci z pierwszej placówki, w której pracowała. Pomimo tego, że była to placówka publiczna, znajdowały się w niej dzieci, które chciały się uczyć. Można było jednak dostrzec, że dzieci te pochodziły z domów, dla których nauka i wyniki były ważne. Mowa tu zatem o pewnym nastawieniu rodziców do nauki dziecka i oczekiwaniach względem tego.

Według drugiej rozmówczynie styl życia rodziców wpływa na zachowanie uczniów. Dostrzega ona, że dzieci z jej klasy to osoby, które nie są zaspokajane emocjonalnie, pomimo tego, że chodzą do prywatnej placówki, a rodzice wydają się osobami bardziej świadomymi potrzeb dzieci. Tymczasem, rodzice tych uczniów pracują do późna, sami uczniowie są pod opieką innych osób, raz u babć, raz u kolegów. Zdarzają się weekendy, podczas których dzieci spędzają z rodzicami czas na „*fajnych wyjazdach*”, ale też weekendy pod opieką babci. Zatem brak obecności rodzica w życiu dziecka, powoduje trudności emocjonalne u dziecka [N_11].

Trzecia respondentka zwracała natomiast uwagę na obserwację zachowań rodziców przez dzieci, które je następnie powielają: „*Jeśli widzą, że rodzice, na przykład, spędzają aktywnie czas, no to dziecko też lubi spędzać aktywnie czas. Myślę, że to ma duży wpływ na to, nawet na naukę, bo jeśli rodzic dopilnuje tego, żeby dziecko miało chwile odpoczynku, chwile nauki, czas na zabawę, no to to dziecko też inaczej przyswaja tą wiedzę i inaczej się zachowuje, ale jeśli rodzic nie zwraca na to uwagi, no to też od razu widać, że dziecko, jego zachowanie jest całkiem inne*” [N_14]. Nauczycielka zwraca uwagę na zachowanie rodziców, na fakt, że dzieci obserwują ich i przyswajają sobie pewne wzorce postępowania w różnych sytuacjach. Pojawia się też wątek aktywnie spędzanego czasu, zatem to, w jaki sposób rodzina spędza czas, przekłada się na preferencje co do spędzania takiego czasu przez dziecko. Ostatnim aspektem jest podejście rodziców do czasu dziecka, równowagi pomiędzy nauką, zabawą a odpoczynkiem, co przynosi efekt w postaci określonego nastawienia do nauki i zachowania. Jeżeli jednak rodzic nie zachowuje tej równowagi, zachowanie dziecka jest zupełnie inne.

Wszystkie trzy respondentki były zgodne, co do tego, że styl życia rodziców wpływa na zachowanie ich dzieci. Dwie z nich zwróciły uwagę na aspekt związany z edukacją [N_9,

N_14], jedna [N_11] skoncentrowała się raczej na niedostatecznej emocjonalnej opiece nad dziećmi, przez zapracowanych (zamożnych) rodziców, pomimo tego, że są to osoby, zdawałoby się, bardziej świadome pedagogicznie. Nauczycielki, które nawiązują do aspektu edukacyjnego, poniekąd także mówią o uważności rodzica, o jego zainteresowaniu dzieckiem. Zdaniem narratorki [N_14], jeżeli rodzic poświęca uwagę dziecku, to można przypuszczać, że będzie ono w stanie odnosić edukacyjne sukcesy. Podobnego zdania jest kolejna rozmówczyni [N_9], z tym, że w jej odpowiedzi, dostrzegam raczej zdziwienie, że takie sytuacje mają miejsce również w edukacji konwencjonalnej. Z drugiej strony, nie pojawia się w tej narracji refleksja nad „*pójściem na przód*”. Mając na uwadze całą wypowiedź nauczycielki, nie dostrzegam w niej miejsca dla doświadczeń emancypacyjnych uczniów (i nauczycieli), nawet, jeśli w innym miejscu wywiadu mówiła o *robieniu czegoś z pasją w dorosłym życiu*.

Identyfikacja nierówności społecznych

Odpowiedzi udzielone przez nauczycielki na pytanie czy ich uczniowie doświadczają nierówności społecznych, nie są łatwe do zinterpretowania. Po pierwsze, jedna z nich, powiedziała krótko: „*chyba nie*” [N_14]. Zatem nie jest to ani potwierdzenie ani zaprzeczenie tego, czy w klasie tej osoby któreś z dzieci boryka się z czymś trudnym pod względem społecznym. Druga narratorka miała z kolei duży problem, by ustosunkować się do postawionego przeze mnie pytania. Pytała mnie o to, co mam na myśli, kiedy pytam o „nierówności społeczne”. Prosiłam ją, by powiedziała o tym, z czym jej się to hasło kojarzy. „*Nie wiem, to kojarzy mi się właśnie z wieloma różnymi rzeczami, że nierówne szanse edukacyjne na późniejszym etapie, czy jakieś wyśmiewanie ze strony rówieśników albo jakieś społeczne trudności. Ale czy one mogłyby czegoś takiego doświadczyć? Jeszcze raz powiedz ten termin, nierówności? (...) Społeczne nierówności? Nie wiem. Jakbyś zapytała o nierówności edukacyjne, to mogłabym się wypowiedzieć, ale nic nie mam do powiedzenia na ten temat. Z niczym mi się nie kojarzy*” [N_9]. Nauczycielka próbuje budować swoje koncepcje, by zmierzyć się z terminem nierówności, z niczym jednak jej się on nie kojarzy. Wymienia natomiast termin „nierówności edukacyjne”, choć kojarzą jej się z dopiero „*późniejszymi etapami*” edukacyjnymi. Przywołuje też przykład swojej pracy w prywatnej placówce, do której uczęszczały dzieci zamożnych rodziców, ale też kilkoro uczniów, których rodzice pracowali w tej szkole jako angliści. Rodzice ci byli mniej zamożni od pozostałych opiekunów uczniów, ale nie przekładało się to na naukę ich dzieci, ponieważ pomimo tego, że mieli mniej pieniędzy, „*byli bardzo świadomi, inteligentni*”. Można też dodać, że byli osobami wykształconymi, ponieważ pracowali w szkole jako nauczyciele języka angielskiego. Wspomniani angliści

ostatecznie przenieśli swoje dzieci do innej „*alternatywy*”, kiedy przestali pracować w dotychczasowej placówce. Na podstawie tego doświadczenia respondentka ma przekonanie, że „*bieda chyba nie ma znaczenia w tym kontekście, rodziców, którzy są świadomi*” [N_9]. Odnosząc się do tego zdania należałoby wyjaśnić, w jaki sposób nauczycielka postrzega biedę. Posiadanie niższego kapitału ekonomicznego nie musi oznaczać biedy, a wysokiego kapitału – świadomości rodziców. Trudno ustosunkować się do przytoczonej właśnie wypowiedzi. Nauczycielka rozpoznaje pewne aspekty nierówności edukacyjnych, które związane są z sytuacją ekonomiczną rodziny dziecka, nie dostrzega jednak aspektów wykształcenia (tych) rodziców, tego, że ich sytuacja finansowa nie należy raczej do najgorszych, skoro mogą sobie pozwolić na opłacenie innej alternatywnej placówki (choć może należeć do trudnych ze względu na zarobki nauczycieli, zwłaszcza w publicznym szkolnictwie), posiadanego kapitału społecznego przez rodzinę. Nie bierze też ona pod uwagę, że rzeczywista bieda niesie ze sobą obiektywne utrudnienia i obciążenia dla dziecka i jego rodziny.

Trzecia nauczycielka, choć nie ma takiego doświadczenia w swojej klasie, lepiej odnajduje się w temacie nierówności społecznych, niż jej przedmówczyni. W jej placówce dzieci noszą mundurki, dlatego pod względem ubrań, dzieci czy nauczyciele nie są w stanie rozpoznać „*jak drogie ubrania na przykład ktoś ma*”. Pozostaje jednak kwestia obuwia, które nauczycielka rozpoznaje i wie, jak jest drogie, ponieważ znajduje się na etapie kupowania obuwia dla własnego dziecka. Mimo tego, że „*nie wyglądają w ogóle jak drogie buty, to są to buty za pięć – sześć stów*”. Swoją rozmówczynię zapytałam, czy w takim razie nauczyciele nie posiadają jakiejś wiedzy na temat sytuacji dzieci, przy ich zapisie. Nauczycielka przyznała, że przeprowadzają wywiad z rodzicami, mają wiedzę, kim z wykształcenia są rodzice dzieci i na tej podstawie zakładają „*jak ktoś jest zamożny*”, choć nie widać tego po rodzicach dzieci. Nie widać też ich statusu materialnego na podstawie pokoi dzieci, które te pokazują w czasie edukacji zdalnej. A do tego mundurki powodują, że „*bardziej widzimy, że jesteśmy równi*” [N_11]. Można się zastanowić nad tym, czy w tym przypadku mundurki nie pokazują, jak bardzo jesteśmy inni od pozostałych szkół, uczniów, dzieci... Jeżeli jest to szkoła prywatna, nauczyciele wiedzą, że dzieci, które do placówki uczęszczają są zamożne ze względu na wysokość chesnego oraz wykształcenia rodziców, można założyć, że zwykła odzież uczniów nie różniłaby się od siebie znacząco.

W tym przypadku nauczycielka nawiązała do kwestii finansowych, które i tak są jakimś przeciwieństwem cech indywidualnych, o których mówiła część nauczycielek, niemniej dysproporcje finansowe nie muszą jeszcze oznaczać nierówności społecznej, uniemożliwiającej godną egzystencję i rozwój potencjału ucznia.

Podejście do wyrównywania nierówności/szans edukacyjnych

Odpowiedzi, które uzyskałam na pytanie o to, czy szkoła powinna wyrównywać nierówności społeczne, w zasadzie były twierdzące, ale obarczone pewnymi warunkami. W porównaniu z wypowiedziami poprzedniczek uzyskałam jednak raczej ubogie narracje na ten temat.

Pierwsza respondentka zauważa, że rodziny powinny otrzymywać jakieś wsparcie czy mieć możliwość uzyskania takiego wsparcia. Zdaniem nauczycielki nierówności są wynikiem różnych rzeczy, dlatego dla niej to „*śliski temat*”. Nim rodziny otrzymałyby pomoc, należałoby sprawdzić, czego danej rodzinie brakuje, ale nie tylko. Ważne jest dla mojej rozmówczyni to, dlaczego „*tak jest, że tego brakuje*”. Jest przeciwna sytuacjom, w którym ministerstwo wszystkim odgórnie przyznaje „*coś tam extra*” [N_11].

Druga narratorka jest nieco podobnego zdania, choć nie ma w tej wypowiedzi zbyt wielu danych. Jej zdaniem, szkoła „*powinna pomóc, aby podnieść może tą klasę społeczną, żeby wspomóc, ale nie że dawać wszystko gotowe, tylko może właśnie kierować rodzicem, w jaki sposób on mógłby to osiągnąć*” [N_14]. Myślę, że jest to pewne, nie poddane refleksji, przekonanie na temat „rozdawnictwa”, terminu, które często można usłyszeć w kontekście świadczenia pieniężnego dla rodzin, tzw. 500+, a które zostało zaadaptowane do wypowiedzi o roli placówki oświatowej. Placówka oświatowa natomiast nie przyznaje rodzinom środków pieniężnych, może wesprzeć w zgłoszeniu sytuacji rodzinnej do organizacji pomocowych, ewentualnie zorganizować na terenie szkoły jakąś zbiórkę (za zgodą rodziny). Podobnie nauczyciel... nie do końca wiadomo, co takiego miałyby dać „gotowego” rodzicom. Z drugiej strony, pytanie dotyczyło pomocy uczniom w przezwyciężaniu potencjalnych nierówności. Każda taka wypowiedź kierowana w stronę rodziców, milczy na temat konsekwencji, które ponoszą ich dzieci...

Wreszcie ostatnia wypowiedź na temat wyrównywania nierówności. I w tym przypadku nauczycielka nie wiedziała, w jaki sposób udzielić mi odpowiedzi, próbowała uzyskać ją natomiast ode mnie. Ostatecznie otrzymała ode mnie naprowadzenie w postaci rozszerzonego pytania, o warunki finansowe i społeczne, które przekładają się na wyniki dziecka w nauce. Nauczycielka odpowiedziała w sposób dość pobieżny, pomijający aspekt edukacji. Uznała, że „*każde środowisko powinno wspierać takie osoby, mnie się wydaje, że to bez znaczenia, czy to ma jakiś wpływ na edukację. To już są takie podstawowe kwestie, dotyczące życia i egzystencji, więc wydaje mi się, że to jakby powinno być obowiązkiem każdego środowiska, w którym się znajduje takie dziecko*” [N_9]. O ile dostrzega, że każde dziecko powinno mieć wsparcie i zapewnione podstawowe potrzeby, o tyle nie dostrzega już uwikłania edukacji i nierównych

szans w reprodukcję trajektorii życiowej uczniów, odtwarzania nierówności i pozycji społecznej. Wypowiedź tej nauczycielki, jest tym bardziej znacząca, że pochodzi od osoby, która pracowała przez rok w dzielnicy postrzeganej jako najbiedniejsza i najniebezpieczniejsza we Wrocławiu. Wydaje się, że doświadczenia zawodowe związane z placówką prywatną, uniemożliwiły jej rozwój refleksji nad kwestią warunków życia i edukacji uczniów.

W sytuacji wystąpienia nierówności społecznych, nauczycielki zapytane o to, jakiego wsparcia by oczekiwały, odpowiedziały:

- wsparcia od dyrekcji: *„ja, jak taki nauczyciel po prostu świeżak, to ja też czułam, że trochę nie mam takiego warsztatu pracy i takiego zaplecza, że ja po prostu nie wiedziałam, jak pracować z dziećmi, które zachowują się w niekonwencjonalny sposób, na przykład sikają na środku sali. (...) Zupełnie też nie czułam, że te studia mnie przygotowały do takiej pracy trudnej. No i pod tym kątem brakowało mi wsparcia. Taki nauczyciel jest po prostu pozostawiony sam sobie, no musi sobie poradzić i znaleźć jakiś sposób. Tak że fajnie by było, jakby się dyrekcja zainteresowała”* [N_9].

- instrukcji od współpracowniczek, jak w takiej sytuacji postąpić: *„skorzystałabym z pomocy starszych koleżanek i bardziej doświadczonych”, „pewnie bym coś poczytała w Internecie i dopiero wtedy próbowała podjąć jakieś kroki”* [N_14].

Ostatnia wypowiedź nawiązuje natomiast do procedur, jakie mają miejsce w szkole nauczycielki, w sytuacji, gdy pojawia się jakaś trudność, na przykład śmierć chomika lub utrata pracy przez rodzica z powodu pandemii COVID-19. O trudności informowani są rodzice, a następnie odbywa się spotkanie z dyrektorem lub zarządem, by wspólnie zastanowić się, co w danej sytuacji zrobić: *„bardzo indywidualnie podchodzimy do takich sytuacji i nie oczekujemy czegoś od państwa, czy rządu, czy czegokolwiek, tylko staramy się to w swoim zakresie rozwiązać”* [N_11].

Nietrudno zauważyć, że przytoczone wypowiedzi tej grupy nauczycielek w dużym stopniu różnią się od narracji pozostałych, choć także w pojedynczych wypowiedziach innych nauczycielek odnajdziemy pewne elementy wspólne, jak brak doświadczenia z sytuacją nierówności, wykluczenia ze względu na statusu społeczno-ekonomiczny. W przytoczonych w tym miejscu narracjach, brak jest jednak jakiegokolwiek refleksji związanej z sytuacją nierówności. Bardzo mocno wyczuwalne jest to, że zagadnienia społeczne nie znajdują się w polu zainteresowań tej grupy respondentek, pomimo wrażliwości na takie dziecięce doświadczenia, jak śmierć chomika.

6. 4. Grupa nauczycielek nieświadomych klasowo

W grupie tej znajduje się tylko jedna nauczycielka spośród tych, z którymi przeprowadzałam wywiady [N_13]. Jej odpowiedzi zaprezentuję w sposób podobny do dotychczasowego.

Konceptualizacja roli nauczyciela

Nauczyciel według mojej respondentki jest podobny do dziecka, ponieważ czasem musi się do poziomu dziecka „zniżyć”, na przykład, by nawiązać z nim więź. Nauczyciel uczy się o rzeczach, które dziecko ciekawia, choćby popularnej niedawno w polskich szkołach gry przy użyciu kendamy. Poza tym kojarzy się ze słowami osoba „dorosła” oraz „bardzo cierpliwa”, nie jest osobą wszechwiedzącą, choć moja rozmówczyni w takim podejściu wzrastała. Żeby jednak być nauczycielem, trzeba być osobą wytrwałą, zwłaszcza w przypadku młodszych dzieci oraz kreatywną.

Cel edukacji

Celem edukacji, według mojej rozmówczyni, jest przede wszystkim nauczanie. Oprócz tego warto pokazać uczniom, w jaki sposób można się uczyć czy też spędzać wolny czas lub rozmawiać ze sobą. Mowa jest też o „zarażeniu” patriotyzmem, o uczeniu dzieci tego, w jakim żyją kraju, jakie święta obchodzimy.

Są to zatem konkretne cele związane z dydaktyką i bezpośrednio z tym, co się odbywa w klasie szkolnej respondentki. O ile cenne są umiejętności rozmowy i uczenia się, o tyle zastanawiają sposoby spędzania czasu wolnego oraz uczenie o obchodzonych świętach. Jest to interesujące, bowiem każde dziecko obchodzi pewne święta w domu, w gronie najbliższych, na swój własny sposób, mogą ich też nie obchodzić, ponieważ wiele z nich to święta religijne. Rozmawianie z dziećmi o różnych uroczystościach, ma o tyle sens, o ile przedstawiane są różne sposoby spędzania takiego czasu, nie tylko w różnych kulturach, ale też w różnych kulturach rodzinnych.

Model absolwenta

Pierwszą informacją, o której powiedziała moja rozmówczyni jest brak takiego modelu, z tego powodu, że „to nie zawsze w parze idzie”. Nauczycielka uważa, że niektóre dzieci „odbiegają od dobrego zachowania”, innymi słowy zachowują się w sposób sprzeczny z wyobrażeniem odpowiedniego zachowania w szkole, jaki zakładają nauczyciele. Jednocześnie

to, że ktoś zachowuje się w sposób nieadekwatny, nie oznacza, że jest osobą głupią. Wręcz przeciwnie, jak mówi moja rozmówczyni, takie osoby mogą być bardzo mądre i „*czasami takie dzieci wyrosną z tych negatywnych cech*”. Z drugiej strony, dzieci mogą zachowywać się wzorowo, wspaniale wręcz, ale nie będą potrafiły odnaleźć się w codziennym życiu. Poza tym, nauczycielka spostrzega, że „*bardzo dobrzy uczniowie*” nie zauważają nauczycieli na ulicy, podczas, gdy uczniowie stwarzający początkowo problemy, nigdy nie przejdą obok nauczyciela obojętnie.

Możliwość opanowania podstawy programowej przez uczniów

Jeśli chodzi o możliwość opanowania podstawy programowej przez wszystkie dzieci, to odpowiedź nauczycielki jest warunkowa, choć początkowo zdaje się być pełna optymizmu: „*Oczywiście, że ma szanse, chyba że ma jakieś zaburzenia, jakieś choroby, to wtedy na pewno nie*” [N_13]. Każde dziecko ma szanse opanować podstawę programową, o ile nie posiada trudności, które mu to uniemożliwią. Interesująca jest jednak kontynuacja wypowiedzi przez narratorkę. Jej zdaniem dziecko, które przychodzi do szkoły bez jakichkolwiek umiejętności, zaczyna naukę od zera, ma nawet większe szanse osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, niż osoba, która z takimi umiejętnościami do szkoły już przychodzi, na przykład z umiejętnością czytania i pisania. To, co ma znaczenie dla takiego efektu, to ambicja dziecka: „*Ja uważam, że osoba ambitna, nawet mam takie koleżanki, które gdzieś tam skończyły wcześniej nawet zawodówki, później w zawodówce na przykład robiły liceum wieczorowe i później poszły na studia. Więc małymi krokami, uważam, jak ktoś jest ambitny, to wszystko osiągnie, tylko to jest kwestia czasu*” [N_13]. Wypowiedź ta mocno przypomina te w duchu neoliberalnym lub jest pozbawiona jakiegokolwiek świadomości realiów społecznych. Warte uwagi jest natomiast spostrzeżenie rozmówczyni, że niektórzy uczniowie już na pierwszym etapie edukacyjnym są albo faworyzowani albo etykietowani, co pozostaje z nimi do końca edukacji szkolnej. Poniekąd można odnieść tę refleksję do konsekwencji oczekiwań interpersonalnych nauczycieli, o których pisał Trusz (2010).

Szanse edukacyjne uczniów

Na sukces edukacyjny, zdaniem mojej rozmówczyni wpływa właśnie ambicja ucznia, na niepowodzenie natomiast: zaniedbanie przez rodziców, sytuacja rodzinna. Dzieci z domów, które nie wspierają ich nauki lub być może pochodzą z rodzin doświadczających trudności finansowych, domyślam się, bowiem nie zostało to sprecyzowane przez nauczycielkę, chcą się jednak uczyć. Być może ich trudna sytuacja rodzinna wzmaga ambicje i chęć uczenia się,

podnoszenia swoich kwalifikacji, zmiany swojego położenia. Z drugiej strony, w tym samym zdaniu pojawia się stwierdzenie, że być może dzieci te nie zawsze mają motywację i wsparcie drugiej osoby. Wypowiedź ta należy raczej do chaotycznych, jest być może dopiero poszukiwaniem odpowiedzi na postawione przeze mnie pytanie.

Waloryzacja pracy z wybraną grupą uczniów

Dla mojej rozmówczynie trudniejszą pracą jest ta z dziewczynkami. Wydaje się, że powodem tej trudności są duże różnice między samymi dziewczynkami i wynikający z tego ich brak integracji. Nauczycielka sama jest zdziwiona tym faktem, ponieważ zawsze myślała, że z dziewczynkami pracuje się łatwiej.

Styl życia rodziców a kariera szkolna uczniów

Jeśli chodzi o styl życia rodziców i jego wpływ na zachowanie i szanse edukacyjne ucznia, to moja rozmówczynie uważa, że na pewno ma on wpływ. Chodzi przede wszystkim o podejście rodzica do tego, w jaki sposób reaguje na zauważone przez nauczyciela problemy. Podany został przykład niechęci ucznia do szkoły, który bardzo słabo pisał, przy czym okazało się, że miał niewykształcony bark, potrzebował rehabilitacji: *„ja dałam skierowanie do poradni i rodzice niechętnie przyjęli to skierowanie, moją uwagę w ogóle”* [N_13]. Inny przykład dotyczył sytuacji, w której potrzebna była wizyta w poradni okulistycznej, na którą to uwagę rodzice równie niechętnie zareagowali. Ostatecznie jednak uczeń zaczął nosić okulary. Nauczycielka konstatuje swoją wypowiedź słowami: *„Czasami myślę, że rodzice też może zanedbują w jakimś stopniu dzieci i nie przyjmują problemów, czy nawet uwag, które my zwracamy, po prostu nie chcą przyjmować do siebie tego wszystkiego”* [N_13]. Choć spostrzeżenia nauczycielki znajdują potwierdzenie w wielu innych wypowiedziach nauczycieli, refleksja ta dotyczy bezpośredniego podejścia rodzica do problemów dziecka, do, można powiedzieć, prostej opieki lub jej braku. Nie wybrzmiewają w tej narracji treści o charakterze społecznym, mówiące o szerszym aspekcie sposobu życia rodziców.

Identyfikacja nierówności społecznych

W nawiązaniu do nierówności społecznych, nauczycielka mówiła o nierównościach związanych z cechami indywidualnymi uczniów: o chłopcu, który ma kompleks z powodu tego, że jest bardzo niski i przyjmuje hormony wzrostu. Zapytana wprost, czy w jej klasie ktoś ma trudną sytuację finansową lub doświadcza nierówności edukacyjnych, odpowiedziała, że nie ma takich dzieci. Gdyby jednak w jej klasie pojawiła się taka sytuacja, nauczycielka zbadalaby

ją: „na pewno bym porozmawiała też może z dzieckiem, może z rodzicem” [N_13]. Przywołała również sytuację, w której dwoje dzieci miało nie wziąć udziału w szkolnej wycieczce. Jedna osoba ze względu na przyjmowane leki, co do drugiej założono, że może mieć trudności finansowe. Rodzice uczniów sami wyszli z inicjatywą do nauczycielki, mówiąc, że sfinansują wycieczkę dziecku, byle nauczycielka w delikatny sposób przekazała rodzicom, że nie muszą martwić się o koszty. „No i tak zrobiłam, poprosiłam, żeby rodzice tego chłopca zostali w klasie i powiedziałam w sposób delikatny, że rodzice od pierwszej klasy, bo on w drugiej klasie do nas doszedł, powiedziałam, że rodzice od pierwszej klasy cały czas wpłacali na konto i uzbieraliśmy, mamy więcej pieniędzy, że jeśli chodzi o sprawy finansowe to jak najbardziej chłopiec mógłby z nami pojechać na zieloną szkołę, żeby się nie martwili, że nie będą musieli oddawać pieniędzy. I, ku mojemu zdziwieniu, w sposób bardzo negatywny odebrali to, pomimo że w sposób bardzo delikatny przekazywałam. Poczuli się bardzo obrażeni i mama do mnie powiedziała, że my inaczej żyjemy i on jest jedykiem, i my mamy inne perspektywy, coś takiego, że takie wyjazdy są zbędne po prostu na zieloną szkołę” [N_13]. Nie jest wiadome, w jaki dokładnie sposób przebiegała ta rozmowa, nie jest również wiadome, czy rodzice odebrali negatywnie proponowaną pomoc finansową, czy też naruszenie ich wizji życia. To, co jednak wybrzmiewa z tej narracji, to szok nauczycielki, że rodzice mogli odmówić pomocy, że jej i pozostałych rodziców dobre intencje nie zostały przyjęte pozytywnie. Myślę, że taka pomoc, jeżeli się pojawia, jest ważnym gestem. Sądzę jednak, że aby nią kogoś obdarować, należy kierować się ogromną wrażliwością i szacunkiem dla godności drugiej osoby.

Podejście do wyrównywania nierówności/szans edukacyjnych

Nauczycielka nie udzieliła odpowiedzi twierdzącej na pytanie o możliwość wyrównywania szans uczniów. Najpierw chciałaby zbadać sytuację rodzinną, z czego taka trudność wynika. Być może wiedzona własnym, klasowym, przykładem, moja respondentka przywołuje sytuacje, w których rodzic może przeznaczać więcej środków na siebie, może „bronić” czegoś dziecku albo też nie chce czegoś kupić, bo jego zdaniem coś jest zbędne. Nie uzyskałam wiedzy na temat roli szkoły w tym względzie, przemyśleń na temat tego, w jaki sposób nauczycielka sytuację taką by zbadała, nie wiadomo też po raz kolejny, jak rozwiązać sytuację dziecka, które nie ma wsparcia w rodzinie. Nie wiadomo też, co w sytuacji, gdy dzieci, poza sytuacją ekonomiczną, będą doświadczały deprywacji kulturowej, braku wsparcia w nauce, w jaki sposób wyrównywać nierówności szkolne.

Choć może wydawać się to niepotrzebne, drażyłam temat nierówności i pytałam o oczekiwane wsparcie, gdyby jednak taka sytuacja pojawiła się u nauczycielki w klasie w

przyszłości. Uzyskałam odpowiedź uzupełniającą tę na pytanie o to, czy szkoła powinna wyrównywać nierówności społeczne. Tym razem nie było mowy o sprawdzaniu sytuacji rodziny, ale wymienione zostały przykłady tego, dlaczego rodzic może niedomagać (nagła choroba jedyne go żywiciela rodziny, nadużywanie alkoholu). Jest też inna narracja odnośnie do pomocy dziecku, które zwykle nie powie, że czegoś mu brakuje (na przykład kendamy), wychodzi to dopiero z czasem. Tym razem nauczycielka powiedziała, że na pewno by pomogła takiemu dziecku, zrobiłaby wszystko, żeby pomóc: „*Nawet festyn bym zorganizowała*” [N_13]. Postanowiłam dopytać nauczycielkę o to, czy wystąpienie takiej sytuacji byłoby czymś, z czym nauczycielka musi zmierzyć się samodzielnie, czy jednak chciałaby, żeby szkoła włączyła się w pomoc. Odpowiedź, którą otrzymałam dotyczyła akcji zbierania paczek dla dzieci z domu dziecka organizowanej przez nauczycielkę. Nie było żadnego nawiązania do sytuacji klasowej, szkolnej. Była za to analiza tego, w jaki sposób nauczycielka angażowała się na rzecz tej akcji: poprzez poświęcany prywatnie czas, wykorzystywanie własnego auta do przewożenia paczek, a także konieczność segregowania przyniesionych przedmiotów, ponieważ część rodziców pozbywała się z domu śmieci.

Nie mogę powiedzieć, że mam poczucie, iż przywoływana w tej części narracja nauczycielki, przejawia świadomość tego, w jaki sposób funkcjonuje rzeczywistość lub że poddaje głębszej refleksji to, co ma miejsce w szkole i jaka jest jej w niej rola. Nie da się jednak ukryć, że część wypowiedzi wskazuje na jakąś wrażliwość i dobre intencje mojej rozmówczyni. Czy jednak to wystarczy, by przełam(yw)ać mechanizmy reprodukcje zastany porządek społeczny i nierówną sytuację uczniów? Jak pisze McLaren, „nauczyciele o dobrych intencjach, świadomie lub nieświadomie, tworzą środowiska szkolne, które odzwierciedlają społeczny podział pracy w kapitalistycznych przedsiębiorstwach. Ukryte przekazy nauczycieli dotyczące pracy, władzy i reguł społecznych są zasadnicze dla funkcjonowania społeczeństwa i reprodukcji społecznego podziału pracy oraz ekonomicznych przywilejów, którymi cieszą się grupy dominujące” (McLaren, 2015, s. 276).

W tym miejscu chciałam przedstawić podsumowanie zgromadzonego materiału. Ilustruje je Tabela 6., która odnosi się do kwestii takich, jak: identyfikacja nierówności społecznych przez każdą nauczycielkę, spotkanie w pracy z uczniem jej doświadczającym, strategię podejmowaną przez nauczycielkę w sytuacji wystąpienia nierówności oraz dyskurs i charakter tej strategii wobec możliwości zmiany pozycji społecznej uczniów.

Tabela 6. Ustosunkowanie nauczycielek wobec doświadczanych przez uczniów nierówności społecznych

Nauczycielka	Identyfikacja, czym jest nierówność społeczna	Identyfikacja sytuacji ucznia	Strategia działania w sytuacji nierówności	Oczekiwania względem uczniów	Konsekwencje społeczne/ Czy awans klasowy jest możliwy?
N_1	Nie	Tak	Wyrównywanie deprywacji kulturowej	Bezradność	Adaptacja Nie
N_2	Tak	Nie	Rozmowy o tolerancji	Brak	Adaptacja Nie
N_3	Tak	Tak/Nie*	Zdobywanie wiedzy, bez aktywizmu	Brak	Potencjał zmieniający/ Trudno powiedzieć
N_4	Nie	Brak danych	Zaspokajanie podstawowych potrzeb fizjologicznych	Rezygnacja	Odtwarzanie Nie
N_5	Tak	Tak	Wyrównywanie deprywacji ekonomicznych	Bezradność	Adaptacja Nie
N_6	Tak	Tak	Wyrównywanie deprywacji kulturowych	Bezradność	Adaptacja Nie
N_7	Nie	Nie	Brak	Brak	Adaptacja Nie
N_8	Tak	Tak	Wyrównywanie deprywacji kulturowych	Bezradność	Adaptacja Nie

N_9	Nie	Nie	Wyrównywanie deprywacji ekonomicznych	Brak	Adaptacja Nie
N_10	Nie	Tak	Zakaz przynoszenia zabawek – niwelowanie różnic	Rezygnacja	Odtwarzanie Nie
N_11	Tak	Nie	Brak	Brak	Adaptacja Nie
N_12	Tak	Tak	Wyrównywanie deprywacji kulturowych	Zmiana	Potencjał zmieniający Tak
N_13	Nie	Nie	Ambicja	Ambicja ucznia	Adaptacja Tak/Nie*
N_14	Tak	Nie	Wyrównywanie deprywacji ekonomicznych	Brak	Adaptacja Nie

(*[N_3] Identyfikuje sytuacje nierówności społecznej w swojej klasie, nie ma jednak doświadczenia w pracy z uczniem o niskiej klasie pochodzenia.

*[N_13] Nauczycielka uważa, że jeżeli dziecko jest dość ambitne, to może wiele w życiu osiągnąć. W mojej opinii, nastawienie nauczycielki poddaje w wątpliwość, by dziecko o niskiej klasie pochodzenia mogło zmienić swoją pozycję społeczną, dlatego uwzględniam tu opinię nauczycielki (Tak) i moją (Nie)).

Rozdział 7.

(Nie)istniejący potencjał mobilności społecznej uczniów w prywatnych teoriach pedagogicznych nauczycielek

Ostatnią część pracy i niejako podsumowanie przeprowadzonych przeze mnie badań, chciałabym poświęcić przedstawieniu teorii krótkiego zasięgu. Uzyskane wyniki związane ze (nie)świadomością klasowości nauczycielek oraz ich prywatnymi teoriami pedagogicznymi chcę powiązać z kategoriami, o których pisałam w rozdziałach teoretycznych, poświęconych klasom społecznym oraz nierównościom edukacyjnym

Analizowane przeze mnie dane pozwoliły na wyłonienie czterech grup nauczycielskiej (nie)świadomości klasowości, o których pisałam w rozdziale piątym. W obecnym rozdziale chciałam przyjrzeć się prywatnym teoriom pedagogicznym moich rozmówczyń, innymi słowy sprawdzić, czy ich świadomość lub jej brak ujawnia się w tym, co mówią o edukacji, a być może ma to niewielkie lub żadne znaczenie dla konfrontowania się z sytuacją ich uczniów. Okazuje się, że prywatne teorie pedagogiczne nie są czymś wspólnym i charakterystycznym w ramach poszczególnych grup. Prywatne teorie pedagogiczne wyodrębniłam na podstawie podobieństw wypowiedzi i doświadczeń nauczycielskich, które wykraczają poza wyłonione przeze mnie ramy świadomościowe odnoszące się do klasowości.

Prywatne teorie pedagogiczne rozpatrywałam pod względem ich charakteru wobec możliwości osiągnięcia awansu klasowego/mobilności społecznej uczniów doświadczających nierówności edukacyjnych z powodu niskiej klasy pochodzenia. Starłam się ustalić, czy nauczycielki identyfikują nierówną sytuację (swoich) uczniów, która wyraża się poziomem kapitału ekonomicznego, ale i kapitału kulturowego uczniów i ich rodzin. Następnie teorie te pogrupowałam według wymienionych przeze mnie w rozdziale trzecim koncepcji, zgodnie z którymi uczniowie mogą zmienić swoją statusową pozycję społeczną, mogą to uczynić pod pewnymi warunkami lub nie jest to w ogóle możliwe. Dokonałam tego na podstawie podejmowanych (wyobrażonych) przez nauczycielki pewnych strategii wobec doświadczanych przez uczniów nierówności społecznych (lub wobec tych, którzy przynależeli do klasy uprzywilejowanej). Na podstawie tych danych określiłam także charakter prywatnych teorii pedagogicznych, które według mnie, mogą zmienić sytuację uczniów (i nauczyciela) lub które nie mają takiego potencjału. Podsumowując, można powiedzieć, że starałam się odpowiedzieć na, nieco zmodyfikowane, pytanie postawione przez McLarena (2015, s. 269): czy i w jaki

sposób nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej wspomagają transmisję lub zmianę statusu i pozycji klasowych swoich uczniów?

W oparciu o zgromadzony przeze mnie materiał, wyodrębniłam dwa główne typy refleksyjności nauczycielek biorących udział w badaniu. Pierwszy typ ma potencjał emancypacyjny, drugi ma charakter adaptacyjny wobec zastanej struktury społecznej.

W dalszej części tekstu przejdę do charakterystyki prywatnych teorii pedagogicznych, które wyodrębniłam na podstawie wypowiedzi nauczycielek. Zanim się jednak tego podejmę, w Tabeli 7 a i b, przedstawię typy prywatnych teorii pedagogicznych wraz z ich podtypami, tj. teorie nauczycieli dążących do zmiany, teorie o potencjale emancypacyjnym (zorientowane na refleksję lub zorientowane na działanie) oraz teorie o charakterze adaptacyjnym. Wśród tych ostatnich, podtypów jest najwięcej, są to teorie: o charakterze kolonizującej bezradności, wsiąkające w strukturę placówki, uciekające poza system, zmieniające edukację bez zmiany społecznej, stojące na straży porządku społecznego, służące narracji neoliberalnej.

Tabela 7a. Typy prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek wczesnej edukacji

Typy prywatnych teorii pedagogicznych		
Teorie nastawione na zmianę sytuacji ucznia (w badaniach nieobecne, podtypów nie wyróżniono)	Teorie o potencjale emancypacyjnym	Teorie o charakterze adaptacyjnym

Tabela 7b. Podtypy prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek wczesnej edukacji

Podtypy prywatnych teorii pedagogicznych							
O potencjale emancypacyjnym		O charakterze adaptacyjnym					
Zorientowane na refleksję [N3]	Zorientowane na działanie [N12]	O charakterze kolonizującej bezradności [N1, N5, N6, N8]	Wsiąkające w strukturę [N7, N14]	Uciekające poza system [N9, N11]	Zmieniające edukację bez zmiany społecznej [N2]	Stojące na straży porządku społecznego [N4, N10]	W służbie narracji neoliberalnej [N13]

Wymienione w tym miejscu typy i podtypy prywatnych teorii edukacyjnych nauczycielek chciałabym także zestawić z koncepcjami związanymi z możliwością doświadczenia przesunięcia w strukturze społecznej przez uczniów (Tabela 8.).

Tabela 8. (Nie)istniejący potencjał mobilności społecznej uczniów w prywatnych teoriach pedagogicznych nauczycielek

Prywatna teoria pedagogiczna	Koncepcja możliwej zmiany trajektorii społeczno-edukacyjnej ucznia
Teorie o potencjale emancypacyjnym	
Zorientowana na refleksję	Pedagogika krytyczna
Zorientowana na działanie	Szczęśliwe przypadki, Kapitał emocjonalny, Efekt Pigmaliona
Teorie o charakterze adaptacyjnym	
O charakterze kolonizującej bezradności	Retoryka eradykacji klasowej i oczekiwań wobec ucznia
Wsiąkające w strukturę	Socjalizacja do miejsca pracy (Fuchs)
Uciekające poza system	Ucieczka elit (Szkudlarek)
Zmieniająca edukację bez zmiany społecznej	Dobre jakościowo placówki (Białecki)
Stojące na straży porządku społecznego	Oczekiwanie względem ucznia; <i>nieuniknione staje się nieuniknionym</i> (Fuchs)
W służbie narracji neoliberalnej	Retoryka aspiracji w systemie merytokratycznym

7.1. Prywatne teorie pedagogiczne o potencjale emancypacyjnym

Spośród czternastu przeprowadzonych przeze mnie wywiadów wyodrębniłam tylko dwie narracje, które moim zdaniem mają potencjał emancypacyjny. W tym ujęciu emancypacja odnosi się zarówno do osoby nauczyciela, jak i ucznia. Do nauczyciela w tym względzie, że poszukuje on swojego miejsca w edukacji, zastanawia się, co jest celem edukacji, na czym polega rola nauczyciela, dostrzega też funkcjonowanie szkoły w szerszym społecznym kontekście. Do ucznia natomiast w tym kontekście, że nauczyciel, w mniejszym lub większym stopniu, rozpoznaje jego sytuację i stara się wyjść mu naprzeciw w procesie dydaktycznym. Nie chodzi jednak o „prostą” zmianę edukacji, stosowanie alternatywnych metod w edukacji

publicznej, a o dostrzeganie klasowości i podejmowanie problematyki społecznej. Obu narracjom daleko do założeń pedagogiki krytycznej, ale na tle innych teorii pedagogicznych zdecydowanie się wyróżniają i dlatego dają nadzieję na przełamywanie mechanizmów reprodukcji struktury społecznej.

Obie nauczycielki zaklasyfikowałam wcześniej do grupy nauczycielek dokonujących wartościowania zróżnicowania społecznego, aczkolwiek między sobą narracje te się różnią. Potencjał emancypacyjny pierwszej z nich upatruję w refleksji nauczycielki, pojawiają się w niej przemyślenia na temat uwikłania edukacji, jej indoktrynacyjnej, manipulacyjnej i przemocowej roli. Rozważania nauczycielki mają postać rozbudowanych wypowiedzi, można odnieść wrażenie, że w swojej pracy nie wyczekuje na to, jak postąpi współpracownik. Takie podejście wywołuje jednak dużo niepokoju, podważania własnych możliwości, w tym poczucia sprawczości. Przytaczając choćby część nauczycielskiej narracji, odnajdziemy w niej kwestionowanie pewnych założeń, stawianie pytań, co, zdaniem Szkudlarka, jest punktem wyjścia dla kwestionowania zastanej rzeczywistości i „dostrzegania problemów tam, gdzie dominowała oczywistość” (Szkudlarek, 2011, s. 371): *„No więc, co jeszcze, edukacja, czyli to jest proces też, no oczywiście proces nauczania, czyli wszystko to, co się dzieje, żeby to zaistniało, wszystkie elementy, edukacja to i budynek, ludzie, te pomoce naukowe, ale system też państwowy, no i to jest to, co mi narzuca pewne idee, albo podstawa programowa, z którą niekoniecznie muszę się zgadzać i nawet nie wiem, czy sam system jest autorefleksyjny na tyle, żeby mi udowodnić, że teraz to jest im naprawdę potrzebne. Skąd, kto mi tam dowody naukowe poda, że ten element musi się pojawić w edukacji? Czy mówienie pełnym zdaniem musi się pojawić na tym etapie, czy to jest w ogóle możliwe? Czy głoski, czy liczenie głosek, samogłosek jest na tym etapie konieczne? Czy w II klasie ja mam dzieciom materiał przerobić z nimi rzeczownik, pojawia się rzeczownik już teraz, po co? Mi nikt nie zadaje tego pytania, masz to zrobić, bo masz to w podstawie. Więc jestem też elementem właśnie poddanym presji. Nie zrealizuję podstawy, no to wobec mnie będą wyciągnięte konsekwencje. Więc tutaj jest ten szerszy aspekt, ogólnopolski, no i światowy. A więc jesteśmy w procesie, to jest rewolucja technologiczna, kapitalizm absolutnie przejął tutaj, zdominował naszą organizację życia społecznego. A więc ja mam je, podstawa programowa sugeruje, że mam w nich, w dzieciach zaszczerpić pewne, kształtować kompetencje kluczowe. Ale dla kogo kluczowe?”* [N_3]. Pytanie, które się natomiast nasuwa, co z tym, w toku swojego rozwoju zawodowego, zrobi nauczycielka. W jaki sposób podejdzie do treści narzuconych i treści przemilczanych w podstawie programowej?

Innym aspektem potencjału emancypacyjnego tej narracji, jest postrzeganie swojej własnej roli jako jednego z istotnych czynników dla osiągnięcia przez dziecko sukcesu edukacyjnego. Pojawia się też sympatia wobec swojej klasy w miejsce dzielenia swojej pracy w kategoriach trudności i łatwości, a także świadomość klasowości i reagowanie na sytuacje ostracyzmu i wyśmiewania w klasie, które związane są ze strukturą społeczną. Elementy te zebrane w całość, tworzą, w moim mniemaniu, podstawy dla społeczności obywatelskiej, a przynajmniej nieobojętnej wobec społecznych nierówności.

Tym, co może utrudniać realizację tego potencjału, jest postrzeganie szkoły jako środowiska sztucznego, będącego jedynie laboratorium społecznym, wybranie postawy bezpiecznej, nie narażającej się systemowi, poruszanie treści społecznych tylko przy okazji zaistnienia trudnej sytuacji w zespole klasowym, ograniczanie się w tematyce społecznej do zdobywania wiedzy, bez rozwijania postawy krytycznej i aktywistycznej, co ujawniało się w wypowiedzi nauczycielki. Przeszkodę może stanowić także faworyzowanie stylu życia inteligencji, do której to rozmówczynie aspiruje. Otacza się przede wszystkim ludźmi ze świata kultury, żyjącymi dla idei, z pozostałymi osobami może mieć, przynajmniej, trudność w znalezieniu wspólnego języka. Taka postawa może sugerować nastawienie na wartości kultury dominującej. Pracując w środowisku osób zamożnych wartości te będą współdzielone, dlatego trudno powiedzieć o ich narzucaniu, raczej o pomijaniu tego, co krytyczne i negujące zastany ład. Nie wiadomo jednak, jak narratorka odnalazłaby się w środowisku społecznie co najmniej zróżnicowanym. Jak pisze McLaren, „wiedza może mieć charakter emancypacyjny tylko wówczas, gdy odwołuje się do powszechnych praw społecznych, i tylko jeśli wyrzeka się burżuazyjnych wartości, może nieść pomoc klasie pracującej. Wiedza, która poprzestaje na obserwowaniu i kontemplowaniu świata, afirmuje jedynie zastany porządek” (McLaren, 2015, s. 240–241).

Niemniej w niniejszej pracy jest to przykład potencjału emancypacyjnego w prywatnej teorii pedagogicznej nauczycielki, najbliższy pedagogice krytycznej i związanych z nią możliwości transformacyjnych. Nie każdy jednak nauczyciel „zechce wejść w rolę pedagogów krytycznych” (McLaren, 2015, s. 273).

W przypadku drugiej narracji potencjał emancypacyjny upatruję w działaniu nauczycielki, w możliwościach potencjalnego stawiania się dla uczniów „szczęśliwym przypadkiem” i wsparciem emocjonalnym, które stanowić będzie dla nich kapitał emocjonalny. Prywatna teoria pedagogiczna tej autorki nie obfituje w tak rozległą refleksję na temat edukacji,

jest raczej chęcią „*pochwalenia się*”⁶⁰ tym, co osoba z 40-letnim stażem pracy w szkole dokonała. Niemniej pewne elementy narracji są zupełnie unikatowe na tle pozostałych wypowiedzi nauczycielek, znajdują się jednocześnie w polu teorii o potencjale emancypacyjnym. Upatruję go przede wszystkim w nastawieniu wobec uczniów i ich możliwości, uznaniu, że każde dziecko ma szansę opanować podstawę programową, jeżeli nauczyciel w dziecko uwierzy i da mu na to szansę. A także w świadomości działania samospełniającego się proroctwa, które mówi, że jeżeli zwątpimy w dziecko, to będzie ono pracować i rozwijać się zgodnie z naszymi oczekiwaniami. Dostrzegam w tej narracji odniesienia, choć nie bezpośrednie i nie wyrażone językiem teoretycznym, do efektu Pigmaliona i jego dwóch skutków w postaci efektu Galatei lub efektu Golema (Trusz, 2010, s. 20). Nauczycielka starała się budować w swoich uczniach wiarę wobec ich możliwości, wydaje się jednak, że nie w sposób naiwny, ale koncentrując się na procesualności nabywania nowych umiejętności oraz zwracając uczniom uwagę, że każdy jest w czymś dobry. Innymi słowy, można powiedzieć o budowaniu w uczniach odporności na trudności (poprzez zachęcanie do działania, nie poprzez zniechęcanie i potoczne „przygotowanie do życia”): „*Właśnie tak nie chciałam, żeby te dzieci, które są słabe, żeby one się w danej grupie poczuły jeszcze..., że one naprawdę nic nie umieją, tak, tylko żeby im dodawać takiego ducha, powiedziałabym, ducha walki, ale takiej walki w pozytywnym znaczeniu, że one też mogą zawalczyć gdzieś o siebie, że mogą coś zdobyć, coś osiągnąć, coś mieć, coś umieć, coś potrafią. A nie, że będą ciągle gdzieś tam w dole i wszyscy będą je wytykać paluchami, i mówić o nich, a, ten to już na stracenie. Nie, nigdy tak nie traktowałam dzieci. Zawsze dawałam im takie szanse i wpajałam im..., i starałam się im wpajać tylko taką wiarę w siebie. (...) takich uczniów, takich przykładów wśród moich uczniów mogłabym przytaczać bardzo wiele, którzy uwierzyli w siebie, i pokonywali kolejne szczeble trudności życiowych*” [N_12]. Jest to na swój sposób przykład odrzucenia „poglądu przedstawiającego dzieci imigrantów oraz pochodzących z ubogich środowisk jako «uczniów z deficytami», «z patologiami» czy jako «niedostosowanych społecznie głupków»”, które to poglądy, zdaniem McLarena, zasilają „jedynie okrutny mit, który zbyt często w klasie szkolnej staje się samospełniającą się przepowiednią” (McLaren, 2015, s. 212–213). W tym celu sprawdzała się nauczycielce praca technikami Freineta: „*Freinetem można pracować z każdym zespołem klasowym, nawet z tym najslabszym*” [N_12]. A także pojmowanie roli szkoły jako tej, która powinna wyrównywać szanse edukacyjne dzieci, jednak, „*żeby to nie było widoczne, tak, że dziecko jest z jakiejś, innej, niższej, powiedzmy, sfery*” [N_12]. Jednocześnie

⁶⁰ Używam tego słowa, ponieważ używała go sama narratorka. „*Mogę się pani jeszcze czymś pochwalić*”, „*Ja się jeszcze pochwalę*” [N_12].

nauczycielka ta nie miała uprzedzeń wobec dzieci pochodzących ze wsi (co jest cechą charakterystyczną innej nauczycielskiej narracji), dodatkowo włączała ich wiedzę na zajęciach.

Przeszkodą w realizacji tego potencjału jest trudność w odnalezieniu się w zmieniającej się rzeczywistości, co nie pozostaje bez wpływu na szkołę (nauczycielka z tego powodu zrezygnowała z kontynuacji pracy): „*stwierdziłam, że ja przestaję rozumieć zachowania obecnych dzieci. Kiedyś dzieci nie były takie trudne, powiem tak, nie były takie trudne pod względem własnych emocji czy właśnie tego życia w społeczeństwie*” [N_12]. Za przeszkodę uznaję też stosowanie podwójnych standardów wobec dzieci i dorosłych (pomimo przyznawania się do własnych błędów), brak tematyki społecznej, oczekiwanie, by dziecko w domu było przygotowane do podjęcia nauki w szkole, etykietowanie uczniów i zespołów klasowych jako „słabe”, „trudne”, praca z niektórymi z nich zmuszała nauczycielkę do wzięcia urlopu na poratowanie zdrowia.

Można się zastanawiać, czy aby na pewno przytoczona narracja ma potencjał emancypacyjny, zwłaszcza w kontekście tak długiego stażu pracy. Dokonuję tego przyporządkowania niejako przez porównanie z pozostałymi wypowiedziami nauczycielek, które wykazują obojętne, negatywne lub rezygnacyjne wręcz podejście do uczniów o niskiej klasie pochodzenia. Przywołana tutaj narracja daje jednak nadzieję na zmianę. Jeśli nawet nie systemową, ponieważ nie ma tutaj pytań i kwestionowania systemu edukacji (choć być może wyrazem tego jest korzystanie z technik Freinetowskich w pracy z dziećmi), pojawia się furтка dla uczniów o większej rezyliencji wobec ich obiektywnych warunków życia.

7.2. Prywatne teorie pedagogiczne o charakterze adaptacyjnym

W ramach tej grupy prywatnych teorii pedagogicznych znajduje się aż dwanaście nauczycielskich narracji. Ich refleksje nie mają charakteru spójnego, dlatego możliwe było wyłonienie sześciu podgrup adaptacyjnego podejścia do edukacji. Nie są one równoliczne, najwięcej osób prezentuje podejście kolonizującej bezradności (4), po dwie narracje można było przypisać do podgrup: wsiąkania w strukturę placówki, stania na straży porządku społecznego oraz ucieczki poza system. Po jednej natomiast do: narracji neoliberalnej oraz zmieniającej edukację bez zmiany społecznej.

W ramach tych teorii znajdziemy szkolną opowieść o tym, że dzieci, które mają niski kapitał kulturowy, brak *terminowania pełnego*, doświadczają trudności edukacyjnych (choć nie tylko), nie otrzymują też wsparcia w postaci kapitału emocjonalnego, będą gorzej sobie w szkole radziły. Nie opanują podstawy programowej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej w taki

sam sposób, jak ich rówieśnicy, których rodzice mają *odpowiedni* stosunek do edukacji szkolnej, są obcy w świecie, choćby w instytucjach związanych z kulturą, a wolny czas spędzają w sposób *wartościowy, rozwijający*. Jest to też opowieść o tym, że niektórzy nauczyciele będą próbowali narzucać wartości kultury dominującej – bez powodzenia, ale też o tym, że niektórzy nauczyciele, realizując szkolną edukację, nawet, jeżeli w alternatywny sposób, to na *szkolny* sposób, który jest oderwany od szerszego kontekstu społecznego. Pewne treści w pracy nauczycieli nie występują, szansą na ich wprowadzenie jest dopiero pojawienie się trudnej sytuacji, w której uczeń doświadczałby nierówności edukacyjnych i braku akceptacji ze strony rówieśników, z powodu: gorszego ubioru, zapachu, braku elektronicznego sprzętu i wiedzy z nim związanej, wykonywanego przez rodziców zawodu.

Chciałam też zwrócić uwagę, że w swojej pracy odnoszę się raczej do kapitału kulturowego uczniów i ich rodzin. Giroux czyni pod adresem teorii reprodukcji społecznej Bourdieu zarzut, który odnosi się do „braku skłonności do łączenia pojęcia dominacji z rzeczywistością [*materiality*] sił ekonomicznych”, brakiem zrozumienia tego, jak „system ekonomiczny, z jego asymetrycznymi stosunkami władzy, wytwarza konkretne przymusy wobec studentów z klasy robotniczej” (Giroux, 2018, s. 119). Powiedziałabym, że na poziomie edukacji wczesnoszkolnej wobec rodziców uczniów. Moje rozmówczynie rzeczywiście nie uwzględniały kwestii ekonomicznych jako czegoś, co rzutuje na posiadany przez ucznia kapitał kulturowy i możliwość jego rozwijania, poza tymi aspektami, gdy coś im się kojarzyło z byciem biednym, jak w przypadku niezapewnienia dziecku obiadów w szkole, braku wyposażenia piórnika czy braku nowoczesnego sprzętu elektronicznego. Pod adresem rodziców kierowany był raczej zarzut, że o dziecko nie dbają, nie przygotowują do podjęcia nauki szkolnej, mają nieodpowiedni stosunek do edukacji, nie pracują z dzieckiem w domu. Giroux przytacza tymczasem kategorię czasu (Giroux, 2018, s. 119–120). Choć jest ona rozpatrywana wobec studentów, to w tym przypadku bardzo dobrze nadaje się do oddania trudności, z jakimi mierzą się rodzice z klasy niższej, z brakiem czasu (i myślę, że nierzadko ze zmęczeniem), co rzutuje na pomoc dziecku w nauce, na spędzanie aktywnego czasu podczas wakacji, na poświęcanie go na rozmowy czy w skrajnych przypadkach – na przyprowadzanie dziecka do szkoły. Sądzę, że są to niezwykle ważne kwestie, niezgłębiane przez nauczycielki.

Upatruję jednak dużą wagę w mówieniu o kapitale kulturowym i społecznym w ramach edukacji, ponieważ moje badania wskazują, że nauczycielki na poziomie edukacji podstawowej, skazują dzieci na poniesienie edukacyjnej (życiowej) porażki, ogromną też wagę przywiązują do *pełnego terminowania*, przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole i pracy z dzieckiem w domu jako, że ich zdaniem, szkoła nie jest w stanie wyrównywać

deficytów ani po prostu wszystkiego nauczyć. Brakuje w ich narracjach zrozumienia dla możliwego braku kompetencji rodzica, by przejąć funkcję szkoły poza jej murami. Podejście rodziców jest rozpatrywane w kategoriach braku zainteresowania, braku chęci, braku ambicji. Pisze o tym również McLaren, „Chociaż wielu ubogich rodziców wciąż z godnością walczy o poprawę życia swojego i swych dzieci, oni sami także są ofiarami społecznych mitów na własny temat: biedni zasługują na swój los, ponieważ są leniwi... ponieważ nie obchodzi ich, czy ich dzieciom się powiedzie... ponieważ nie wyposażają swych rozpoczynających szkolną edukację dzieci w wystarczający bagaż intelektualnych zasobów” (McLaren, 2015, s. 212). Jestem pod dużym wrażeniem tego, jak podobne narracje wybrzmiewają w wypowiedziach moich rozmówczyń.

Poniżej przejdę do scharakteryzowania podgrup prywatnych teorii pedagogicznych, które przyporządkowałam do grupy o charakterze adaptacyjnym.

7.2.1. Teorie pedagogiczne o charakterze kolonizującej bezradności

Do tej grupy prywatnych teorii pedagogicznych zaklasyfikowałam cztery osoby, przynależą one do nauczycielek dokonujących wartościowania różnicowania społecznego (N_1, N_6) oraz do nauczycielek obserwujących różnicowanie społeczne w szkole (N_5, N_8).

Przybliżając tę grupę narracji nauczycielskich, zacznę od spostrzeżenia, że nauczycielki-bezradne kolonizatorki mają lub miały kontakt z uczniem/uczniemi, którzy doświadczali jakiegoś rodzaju nieuprzywilejowania – najczęściej rozpoznawany był przez nie ten związany z niskim kapitałem ekonomicznym rodziny ucznia. Dwie z moich rozmówczyń pracowały w dużych szkołach osiedlowych, w jednej z nich znajdował się cały przekrój społeczny [N_1], w drugiej, „większość dzieci to jest taki ten poziom finansowy średni, niewyróżniający się za bardzo. Jeśli chodzi o ten poziom taki niższy, to też się zdarzają takie jednostki” [N_5], uczeń, który doświadczał „finansowej inności” uczęszczał także do klasy rozmówczyni. Trzecia narratorka pracowała w małej szkole wiejskiej [N_6], ostatnia z nich natomiast w szkole w centrum ośrodka wielkomiejskiego. Choć sama szkoła mieściła się w „dosyć dobrej okolicy”, to dzieci, które do niej uczęszczały „mieszkają w takich uliczkach, gdzie jest dużo biedy, dużo takich patologicznych rodzin, no patologicznych sytuacji” [N_8]. Narracje te nie są zatem kwestią wyobrażenia sytuacji, o które pytałam w trakcie wywiadów, są ugruntowane w zawodowym doświadczeniu respondentek.

Dla wyróżnienia tej grupy teorii pedagogicznych przyjęłam dwie kategorie: kolonizowania (eradykowania klasowości) oraz bezradności. Nauczycielki te w pewnym sensie próbują „ratować uczniów” (Kulz, 2017, s. 21), ma to jednak postać narzucania dominującego kapitału kulturowego i dewaluowania tego, który od niego się różni (McLaren, 2015, s. 274), stąd też przyjmuje to postać kolonizującą (w czym się ona przejawia, omawiam poniżej). Ich bezradność natomiast polega na spostrzeganiu tego, że pomimo wkładanego przez nie wysiłku, dzieci o niskiej klasie pochodzenia nie mają szans na nabycie kapitału kulturowego kultury dominującej, czyli tego, który szkoła ceni i za który nagradza (McLaren, 2015, s. 274).

Kolonizujący charakter tych teorii ujawnia się w postrzeganiu za bardziej wartościowe aktywnego, związanego z instytucjami kultury, spędzania wolnego czasu i wakacji, podejścia do edukacji nastawionego na współpracę ze szkołą, przygotowywaniem ucznia do pracy w szkole oraz pracą z dzieckiem w domu, a także wartościowanie posiadanej przez dzieci wiedzy i doświadczeń, prowadzące do wykluczenia tego, co osobiste. Innymi słowy, chodzi o faworyzowanie habitusu klasy średniej. W przypadku jednej narracji, chodzi także o próbę narzucenia pomocy rodzicowi, między innymi poprzez sfinansowanie dla jego dziecka wycieczki klasowej. Nauczycielka miała trudność z przyjęciem „argumentów”, w których matka obawiała się chociażby tego, że jej dziecko będzie wyzywane przez rówieśników od „biedaków” [N_5].

Bezradność natomiast upatruję tam, gdzie nauczycielki chciałyby i próbują pomóc uczniom doświadczającym nierówności, przy jednoczesnym nastawieniu rezygnacyjnym. Bez wsparcia rodziców, uczniowie, którzy mieli w życiu gorszy start, nie są w stanie dorównać swoim rówieśnikom. Nie pojawia się tu wątek edukacji krytycznej, nie ma zgody na spotkanie się różnych kapitałów kulturowych, różnych doświadczeń, kwestionowania zastanego porządku i szkolnej wiedzy. Dominuje narzucanie tego, co założone jako bardziej wartościowe; wyrównywanie *deprywacji kulturowej* nie jest natomiast możliwe do wykonania. Jako, że jest to grupa nauczycielskich teorii, która jest po pierwsze, najliczniejsza, po drugie, pochodzi od osób, które mają doświadczenie w pracy z dziećmi o niskiej klasie pochodzenia, chcę nieco dokładniej przyjrzeć się każdej z narracji.

Nauczycielka, która pracuje w szkole o całym przekroju społecznym [N_1], pochodzi z rodziny o wysokim kapitale kulturowym, uważa, że celem edukacji jest przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie, nie jako jednostki, ale jako członkowie grupy. Zadaniem nauczyciela jest nauczenie dzieci norm i sposobów zachowania, do którego nie przywykły w domu, na przykład chodzenia do teatru. Poza tym, według niej, szkoła wyrównuje nierówności społeczne, ponieważ: „do tej samej klasy chodzi dziecko inżynierów, profesorów i dziecko

strażników miejskich czy strażników służby więziennej, i dziecko hydraulika, i sprzątaczkę. I one się bawią razem, i one nie odczuwają różnicy. Poza tym szkoła kształci do jakiejś kultury i odbierania wyższych tych rzeczy takich, mówimy o kulturalno-oświatowo-edukacyjnych, poszerza horyzonty mimo wszystko” [N_1]. Szkoła nie włącza w swoje ramy doświadczeń różnych kultur, w tym dzieci romskich, o których również wspomina narratorka, za to próbuje narzucić wszystkim dzieciom ten sam sposób odbierania kultury wyższej.

Na szanse edukacyjne dziecka ma wpływ doświadczanie lub nie, emocjonalnego bezpieczeństwa w domu, sytuacja materialna rodziny, ale też samozaparcie dziecka, jeśli pochodzi z rodziny „*niezbyt inteligentnej*”, która nie rozumie jego możliwości edukacyjnych. Nauczycielka upatruje w tym miejscu rolę szkoły, która powinna „*wkroczyć*” i wspomóc ucznia. „*Wtedy wszystko zależy od tego, jak bardzo uparty jest wychowawca i jak bardzo mu zależy, bo tak naprawdę możemy drążyć tak bardzo rodziców aż pójdą z dzieckiem do poradni, bo to wiadomo, że poradnia, jeśli chodzi o dziecko zdolne, to dostanie dodatkowe godziny indywidualne do pracy w szkole*” [N_1], przy czym zauważa, że nie każdemu nauczycielowi się chce. Przywołany przykład odnosi się jednak tylko do sytuacji, w której dziecko „*rokuje*”, które można „*uratować*” i w pełni narzucić mu kulturę dominującą (w pewien sposób „*wyćpić*” jego poprzednią tożsamość).

Bezradność w tej narracji ujawnia się natomiast w tym, że choć podstawa programowa wydaje się nauczycielce niewygórowanym oczekiwaniem, to jednak jej opanowanie nie jest możliwe przez wszystkie dzieci. Przychodzą one na świat w różnych rodzinach, w tym niewydolnych wychowawczo. Nauczycielka podkreśla, że trudne jest dla niej to, że nie jest „*gwarantem sukcesu*” dla dzieci, jednocześnie dodaje: „*Ale to nie znaczy, że się nie próbuje. Oczywiście, że próbuję*” [N_1]. Z drugiej strony, są sytuacje, w których dziecko jest pozostawione samemu sobie. Ma to miejsce wówczas, gdy „*rodzic nie czuje potrzeby*” pracy z dzieckiem w domu, zwłaszcza, gdy doświadcza ono trudności poznawczych, a z powodu choroby nie może uczęszczać do szkoły: „*Ona przez to, że nikt z nią nie usiądzie i nie przerobi każdego przykładu, który robiliśmy na lekcjach, to już jej to zostanie, sama tego nie robi, więc będzie miała mocne tyły i tyle*” [N_1]. Nie ulega wątpliwości, że w warunkach, w jakich pracują nauczyciele, trudno jest znaleźć czas na indywidualną pracę z dzieckiem po jego nieobecności w szkole, spowodowanej na przykład chorobą. Chodzi jednak o nastawienie nauczycielki wobec rodzica, który nie musi posiadać kompetencji, by przerobić z dzieckiem zaległy materiał. W wypowiedzi nauczycielki pojawia się jednak osąd, mówiący, że rodzic nie widzi takiej potrzeby, nie chce czegoś wykonać. Podobną narrację słyszą uczniowie doświadczający trudności w uczeniu się, jako ci, którym nie chce się uczyć.

Druga wypowiedź pochodzi od nauczycielki pracującej w środowisku wiejskim. Możemy w niej dostrzec dwa główne czynniki, które wpływają na niepowodzenia edukacyjne dzieci: pochodzenie przestrzenne uczniów, czyli pochodzenie wiejskie oraz rodzice uczniów, którzy pochodzą ze wsi, mają niskie wykształcenie, są „*nieobyci w świecie*”, część z nich jest bezrobotna, mają trudną sytuację materialną, co wpływa na: rodzaj wyżywienia dzieci, („*nieestetyczną*”) odzież, możliwości kontynuowania nauki w szkole średniej (dojazdy). Zadaniem nauczycielki jest: proponowanie zadań, zadawanie, ocenianie, realizacja podstawy programowej, podpowiadanie rodzicom, nad czym warto z dzieckiem popracować, próbować wyrównywać szanse edukacyjne dzieci wiejskich do poziomu dzieci miejskich.

Kolonizujący charakter tej wypowiedzi przejawia się w podejściu do dzieci pochodzenia wiejskiego. Dzieci te są postrzegane jako te, które nie mają rozległej wiedzy, a nawet „*wiedzy takiej własnej życiowej*”. Materiał, który znajduje się w przewodnikach metodycznych dla nauczycieli jest „*za ambitny*” na ich możliwości. Rodzice dzieci postrzegani są natomiast, jako przeciwieństwo rodziców pochodzących z miasta: „*Nie są wykształceni, nie mają obycia w świecie, niewiele widzieli, nie podróżowali, skupiają się na tym, co jest teraz*” [N_6], podczas gdy dzieci pochodzące z miasta: „*mają taką dużą wiedzę ogólną o świecie, gdzie byli, coś zobaczyli, analizują, a te moje dzieciaki nigdzie nie byli. Do Dino pojechali, to była atrakcja wieczoru, bo pojechali z mamą do sklepu*” [N_6]. Nie ma w tej narracji przestrzeni na doświadczenia dzieci pochodzących ze wsi, ich wiedza, choćby ta osobista, postrzegana jest jako jej brak, bowiem różni się od wiedzy dzieci miejskich, związanej z wyjazdami, z odwiedzaniem muzeów, z uczęszczaniem na zajęcia pozalekcyjne. Nauczycielka jednoznacznie faworyzuje pewne doświadczenia, innym odmawiając racji bytu. Jednocześnie w narracji tej bardzo silnie wybrzmiewa brak zrozumienia pewnych zjawisk społecznych. Z jednej strony, nauczycielka dostrzega i nazywa pewne obserwowane przez nią fakty: rodzice są słabo wykształceni, część z nich jest bezrobotna, często przez to dzieci doświadczają trudnej sytuacji materialnej. To z kolei przekłada się na sytuację edukacyjną dzieci. Jest to jednak rozpatrywane w dość prostych kategoriach, nie w kategoriach strukturalnych zróżnicowań i wynikających z nich możliwości. A wobec niskiego wykształcenia rodziców uczniów, braku ich obycia w świecie, pojawia się osąd, ujawnia się on także w nieposyłaniu dzieci na zajęcia dodatkowe. Rodzice ci powinni zobaczyć, jak wiele potrafią dzieci miejskie, *doznać z tego powodu szoku*, być może to zmobilizowałoby ich do większej pracy z dziećmi.

Bezradność w tej narracji ujawnia się pod postacią pewnego zagubienia. Po pierwsze, w uprzedzeniach wobec osób pochodzenia wiejskiego, po drugie, w chęci pomocy dzieciom wiejskim, które mają gorsze możliwości od dzieci miejskich, po trzecie, w próbie odnalezienia

swojego miejsca w sytuacji nierównych szans edukacyjnych. Ma to miejsce w podejmowaniu działań wyrównujących szanse edukacyjne dzieci, w podkreślaniu, że nauczycielce jeszcze się chce pracować, „*walczyć z nimi, żeby to oni osiągnęli dobre wyniki*”, przy jednoczesnym tłumaczeniu rodzicom dzieci, że to od nich zależy, czy dziecko osiągnie sukces. Deklarowana pomoc nauczycielki polega na planowaniu czegoś ambitnego w ramach wycieczki, „*a nie to, że jedziemy sobie do sali zabaw na kulki, jedziemy po coś, żeby się czegoś dowiedzieć. Cały czas mam w pamięci, że dzieci wiejskie muszą pracować więcej, niż dzieci miejskie*” [N_6], podawaniu rodzicom propozycji, zadaniu czegoś do domu, jednak rodzicom powtarza, że „*sukces edukacyjny zależy od państwa, nie ode mnie*” [N_6]. To w domu rodzice muszą pracować z dzieckiem, utrzymywać materiał, bez tego nauczycielka nie może zagwarantować sukcesu edukacyjnego. W innym miejscu dodaje jednak, że to nauczyciel jest od tego, by pokierować uczniem, zauważać rzeczy, nad którymi warto popracować, ponieważ rodzic „*czasami nie wie, co ma robić*”. Po chwili jednak dodaje, że nauczyciel jest tylko pośrednikiem, bez pracy rodzica z dzieckiem w domu, ćwiczenia materiału, „*dzieciaki niewiele osiągną*”. Osiągnięciem tym ma być natomiast zdobycie przez uczniów matury (wcześniej pójście do szkoły średniej), żeby „*wyrwali się z tej wioski*” [N_6]. Można odnieść wrażenie, że sama nauczycielka nie do końca wie, jakie zajmuje stanowisko wobec nierówności doświadczanych przez jej uczniów.

W trzeciej narracji charakter kolonizujący również ujawnia się w wartościowaniu określonego podejścia do edukacji. W przypadku dzieci romskich podkreślane jest, że „*szkoła nie jest ważna dla tego środowiska*”, ogólnie jednak nauczycielka zwraca uwagę na styl życia rodziców, o którym mówi: „*jakie mają podejście rodzice, to widać od razu po dziecku. Jak są dzieci otwarte na różne rzeczy, no to widać, że te dzieci w domu też ten głód wiedzy gdzieś jest podsycany, gdzieś jest, zaangażowanie rodziców widać*” [N_8]. Pojawia się też nawiązanie do rozwijania dzieci, bowiem dzieci, z którymi pracuje nauczycielka mają bardzo ubogą wiedzę ogólną, mało w życiu doświadczyły, mało widziały. Oczywiście, biorąc pod uwagę to z jakich środowisk pochodzą dzieci (o czym mówiła nauczycielka), trudno zgodzić się choćby w kwestii doświadczania. Być może, jeśli chodzi o kino czy zoo, owszem. Jednak bagaż doświadczeń uczniów jest moim zdaniem zdecydowanie za duży i przewyższający ten, posiadany przez niejednego dorosłego człowieka. Posiadana przez uczniów wiedza osobista i zagadnienia społeczne w ogóle w tej narracji nie wybrzmiewają.

Bezradność ujawnia się natomiast w podejmowanych przez nauczycielkę działaniach. Prowadzi ona dla swoich uczniów zajęcia wyrównawcze, przy czym podkreśla, że bez udziału rodziców szkoła nie jest w stanie sama wyrównać deficytów dzieci. „*Szkoła trochę próbuje*

wyrównywać, bo są te zajęcia wyrównawcze dla obcokrajowców, dla dzieci romskich, dla właśnie dzieci z różnymi problemami, ale nie ma takiej możliwości, żeby szkoła wyrównała to całkiem bez współpracy z rodziną” [N_8]. Nauczycielka wybiera uczniów ze swojej klasy, którzy najbardziej potrzebują zajęć wyrównawczych, współpracuje z pedagogiem szkolnym, rozmawia z rodzicami, a w sytuacji braku wyposażenia, zamiast karać, ma zapasowe przybory dla uczniów. W skrajnych przypadkach nawiązywana jest współpraca z policją, kuratorem, MOPS-em. W kwestiach jednak edukacyjnych i emocjonalnych pojawia się bezradność i smutna konstatacja: „jeśli chodzi o podstawę programową, w większości tak, ale też nie wszystkie dzieci. Bo, tak jak mówię, te, które mają tyły, to będą miały tyły, bo szkoła przez jedne zajęcia wyrównawcze tygodniowo nie jest w stanie tego wyrównać. I tyle”; „Jak już jest jakiś niedobór, jakikolwiek, kompetencji, to to dziecko leży, bo nie ma wsparcia ze strony rodziców i szkoła nie jest w stanie tak zupełnie tego wyprostować” [N_8].

Szczególnym przypadkiem w tej grupie jest ostatnia narracja. Również i w tym przypadku nauczycielka dokonuje oceny sposobu spędzania wolnego czasu i podejścia do edukacji dzieci. Większą wartość ma aktywnie spędzany czas oraz podejście do nauki jako uczenie się dla samego siebie, nie dla ocen. Z drugiej jednak strony, ciężka praca. Przykładem faworyzowania przez nauczycielkę habitusu klasy średniej, może być uczeń, którego ojciec jest doktorantem, a jego syn „zupełnie inaczej przykłada się do nauki, zupełnie inaczej traktuje naukę w szkole niż inne dzieci” [N_5], co jest też przykładem wpływu życia rodziców na edukację dzieci. Innym przykładem jest sposób spędzania wakacji: „po tym też można było świetnie poznać jaki jest styl spędzania czasu wolnego rodziny, wakacji. Część dzieci miała jakieś super zdjęcia z wyjazdów edukacyjnych, tak bym to nazwała, bo tak, zwiedzali jakieś muzea, jakieś fajne miejsca, a część dzieci po prostu miało zdjęcia, gdzie leżakowali na plaży” [N_5]. Natomiast sam styl spędzania wakacji przekłada się, zdaniem nauczycielki, na podejście do nauki dzieci.

W wywiadzie tym można odnaleźć pewien potencjał na zmianę, który odnosi się do braku modelu absolwenta i nastawienie na indywidualny rozwój każdego ucznia, każdy uczy się w swoim tempie, a szkoła powinna zapewnić uczniowi możliwość rozwoju na poziomie, który jest on w stanie osiągnąć. Bezradność (i charakter kolonizujący) uwidacznia się natomiast w próbie organizacji pomocy finansowej dla rodziny ucznia, który doświadczał „inności finansowej” i związanych z tym izolacji rówieśniczej i trudności edukacyjnych (zarówno w postaci nadrabiania zaległości, jak i uczestniczenia w zajęciach prowadzonych online). Nauczycielka chciałaby mieć możliwość narzucenia pomocy rodzinie doświadczającej deprivacji ekonomicznej. Nie poddaje jednak refleksji tego, że wbrew przekonaniom części

społeczeństwa o chętnym korzystaniu z pomocy finansowej przez osoby znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej, nie odnosi się to do wszystkich osób. Nie uwzględnia także obaw matki, że syn może spotkać się z szykanowaniem ze strony swoich rówieśników. Praca wychowawcza nastawiona na problematykę społeczną, pojawia się wówczas, gdy dochodzi do trudnej sytuacji pomiędzy rówieśnikami. Wówczas nauczycielka powtarza swoim uczniom, że każdy w zespole klasowym jest ważny i gdy zabraknie jednego elementu, to zabraknie czegoś ważnego.

Na koniec chciałam zwrócić uwagę na kategorię różnicy, tego, co inne i co mogłoby przyjąć charakter spotkania różnych kapitałów kulturowych w obrębie klasy szkolnej. Dwie z nauczycielek (N_6, N_8) pracują raczej w środowiskach homogenicznych, w środowisku wiejskim i wśród dzieci o niskiej klasie pochodzenia. Nie zmienia to jednak faktu, że spotkanie takie mogłoby wydarzyć się na poziomie uczniowie – nauczyciel.

W przytoczonych przeze mnie narracjach kategoria różnicy wybrzmiewa. W narracji pierwszej (N_1), nauczycielka mówi o spotkaniu w jednej klasie dzieci rodziców wykonujących różne zawody (które uszeregowała według pracy umysłowej i fizycznej), dzieci te wspólnie się bawią i, zdaniem nauczycielki, nie dostrzegają różnicy, jaka między nimi występuje. Taka postawa wiąże się dla mnie z „ignorowaniem różnicy”, które może być rozpatrywane jako „normalizujące oddziaływanie szkoły” (kto czyjej różnicy nie zauważa?) (Szkudlarek, 2011, s. 370). W narracji czwartej (N_5) można wyczytać „tolerowanie różnic”, nie pojawia się nacisk na zmianę (Szkudlarek, 2011, s. 374). W przypadku narracji drugiej [N_6] i trzeciej [N_8], nie ma różnicowania wobec innych uczniów z tego samego zespołu klasowego, można jednak powiedzieć, że nastawienie nauczycielki uczącej w środowisku wiejskim ma charakter usuwania różnicy w stosunku do dzieci miejskich [N_6], nauczycielka z ośrodka wielkomiejskiego przybiera postawę tolerującą [N_8]. W żadnej z tych narracji nie odnajdziemy natomiast pomysłu na to, by różnice negocjować, wykorzystywać je do edukacji międzykulturowej w odniesieniu do pochodzenia klasowego uczniów (Szkudlarek, 2011, s. 372–373).

7.2.2. Teorie pedagogiczne o charakterze „wsiąkania w strukturę placówki”

W grupie tej znalazły się: nauczycielka obserwująca zróżnicowanie społeczne [N_7] oraz nauczycielka niedostrzegająca tych zróżnicowań [N_14]. Narratorki, których prywatne teorie pedagogiczne uwzględniłam w tym miejscu, nie mają doświadczenia w pracy z uczniami o niskiej klasie pochodzenia lub nie potrafią takich sytuacji zidentyfikować. Jedna z nich,

pracuje w tak zwanej „nowobogackiej” dzielnicy, a rodzice tam mieszkający, zdaniem nauczycielki, zaspokajają potrzeby swoich dzieci natychmiast, choć bywa i tak, że są one zaniedbywane [N_7]. Druga nauczycielka pracuje w okolicy parkowej, wartościowej dla prowadzenia zajęć przyrodniczych lub wychowania fizycznego, w opisie nie pojawia się informacja na temat składu społecznego okolicy czy samej placówki [N_14]. Obie narracje pozbawione są treści społecznych. Przeważa w nich refleksja nastawiona na aspekt techniczny edukacji. Obie rozmówczynie dopiero rozpoczęły pracę w szkole. Choć pierwsza z nich pracowała wcześniej w przedszkolach, prywatnym i publicznym, to w swoich wypowiedziach nie nawiązuje do poprzednich doświadczeń zawodowych, niejako rozpoczynając nowy zawód.

Pierwsza narratorka mówi o pewnych aspektach swojej pracy, które mogłyby przynajmniej sugerować chęć zmiany edukacji. Ujawnia się to w refleksji dotyczącej realizacji podstawy programowej. Choć nauczyciel jest zobowiązany do jej realizacji, może zdecydować, w jaki sposób to zrobi: odtwórczy lub angażujący uczniów. Od razu jednak zaznacza, że praca w sposób twórczy jest zadaniem trudnym, a zależy od tego, czy *„dasz radę właśnie się wybić z tamtego, tak? Bo musisz mieć bardzo dużo samozaparca w sobie, żeby stawić czoła rodzicom i stawić czoło innym nauczycielom”* [N_7]. Zatem osoba będąca „produktem” tradycyjnego modelu edukacji musi zmierzyć się z własnymi doświadczeniami edukacyjnymi oraz doświadczeniami innych osób: rodziców i współpracowników. Narratorka wspomina, że niektórzy nauczyciele pracują w tym zawodzie, ponieważ mają pasję. Może ona jednak szybko minąć, gdy osoba, która w pracy się stara, dostaje takie samo wynagrodzenie, jak osoby obniżające standardy edukacji, korzystające głównie z pracy z podręcznikiem. Również brak akceptacji i rozwijającego środowiska w placówce, sprzyja temu, by *„wsiąkać w struktury”*, by stać się *„starymi, betonowymi, tylko nic za dużo nie rób”*. Nauczycielka przyznaje również, że nie ma konkretnej wizji edukacji, miota się w tym, którą drogę wybrać: *„nie mam odwagi tak, wiesz, żeby tak zupełnie zmienić im tą edukację, tylko tak stoję w rozkroku trochę, bo tak, i chciałabym, żeby było trochę klasycznie, i chciałabym, żeby było tak trochę nowoczesnie, więc ja tak się trochę miotam”* [N_7]. Jeśli chodzi o kwestie społeczne, to nie występują w tej narracji. Pojawiają się jedynie doświadczenia przyrodnicze, jako ciekawe „wstawki” edukacyjne. Nauczycielka jeszcze nie wie, czy któreś z dzieci doświadcza nierówności społecznych, które utożsamia z doświadczaniem braku tolerancji ze strony innych uczniów. Podaje, że może to spotykać nielubianą w klasie dziewczynkę, przez nią samą określaną jako *„przezroczystą”*, co może generować określone oczekiwania względem uczennicy. Rozważania o ewentualnym wystąpieniu takiej sytuacji w klasie szkolnej są natomiast czymś abstrakcyjnym dla rozmówczyni: *„totalnie abstrakcyjna jest dla mnie w tej chwili ta sytuacja, bo do tej pory*

się jeszcze z czymś takim nie spotkałam” [N_7]. Co w sytuacji, gdy nierówność społeczna wystąpi? Na refleksję może być za późno, może też w ogóle się nie pojawić.

Druga narracja również pozbawiona jest własnej wizji edukacji, chociaż pojawia się wzmianka o indywidualnym podejściu do ucznia, zauważanie tego, że każde dziecko przyswaja wiedzę w innym tempie. W odróżnieniu jednak od nauczycielki, która prezentuje klarowną wizję zmiany edukacji na poziomie metodycznym [N_2], ta rozmówczyni takiej wizji nie ma. Podąża za podstawą programową, podręcznikami, w kwestiach niewiedzy będzie szukać odpowiedzi u starszych koleżanek lub w Internecie. Biorąc pod uwagę spostrzeżenie jednej z wcześniej przywoływanych rozmówczyń [N_5] na temat tego, że starsze stażem nauczycielki bardziej przyczyniały się do wykluczania ucznia z powodu jego trudnej sytuacji domowej, niż osoby o mniejszym stażu zawodowym, dalszy rozwój tej narratorki może być uzależniony od środowiska, w którym podjęła pracę. Na ten moment nie wie, czy w grupie jej uczniów ktoś doświadcza nierówności, nie ma też pomysłu na to, co miałyby zrobić w takiej sytuacji. Dokonuje jednocześnie podziału na uczniów lepszych i słabszych, czyli uczniów szybciej przyswajających wiedzę i takich, którzy mają z tym trudności. Mam duże obawy, że bez refleksji i jasnej wizji swojego miejsca w zawodzie nauczyciela, będzie ona bezwolnie reprodukcja strukturę społeczną i związane z nią konsekwencje edukacyjne dla części uczniów.

Charakter adaptacyjny tych teorii kryje się w braku pogłębionej refleksji związanej z podjętym przez nauczycielki zawodem. Dopiero uczą się i szukają swojego miejsca w nowym dla nich środowisku. Brak jednoznacznej chęci zmiany edukacji czy choćby opowiedzenia się za jakąś formą uczenia, wywołuje obawy dużej podatności na wpływ innych, potencjalnie silniejszych, z racji stażu pracy, osób. Krystalizuje się tym samym przykład nauczycielek adaptujących się do zastanych warunków pracy. Trudno w tym kontekście liczyć na inne podejście wobec uczniów, zwłaszcza potencjalnie pochodzących z niższej klasy społecznej. Badania Fuchs, o których piszę w rozdziale trzecim, pokazują, że nauczycielki rozpoczynające pracę, socjalizując się do miejsca pracy, przyjmują postawy bardziej doświadczonych osób, również w tym względzie. Jest to przykład swego rodzaju podejścia *mimikrycznego* – upodobnienia się do otoczenia i nauczycieli starszych stażem, nie wychylanie się w celu ochrony swojego miejsca pracy lub własnego spokoju. Jediną nadzieją w tym przypadku pozostaje znalezienie się wśród współpracowników otwartych i krytycznie myślących.

7.2.3. Teorie pedagogiczne o charakterze ucieczki poza system

Obie narracje zakwalifikowane do tej grupy były wcześniej ulokowane w grupie nauczycielek niedostrzegających zróżnicowania społecznego swoich uczniów [N_9, N_11]. Są one związane z edukacją alternatywną o ściśle określonej filozofii postępowania wobec ucznia. Aspekt, dla którego placówki te zostały utworzone przez Marię Montessori pierwotnie, nie zostaje uwzględniony w żadnym momencie rozmowy. Na chwilę obecną jest to praca w placówkach elitarnych, dla dzieci rodziców zamożnych, ponieważ, jak same nauczycielki przyznają, szkoły te „*sporo kosztują*”. Nauczycielki nie muszą reagować na trudne sytuacje związane ze strukturą społeczną, ponieważ dzieci o niskiej klasie pochodzenia nie mają szans, by dostać się do takiej placówki. Z tego też względu wydaje się, że w przekonaniu nauczycielek tematy społeczne, krytyczne, choćby rozpatrujące uprzywilejowaną pozycję uczniów w edukacji, nie są potrzebne, ponieważ nie spotkamy w nich dzieci o niskiej klasie pochodzenia czy dzieci doświadczających biedy. Edukacja opiera się na stosowaniu określonych metod pracy, na indywidualnych możliwościach ucznia, rozbudzaniu jego zainteresowań, tak, by w przyszłości wiódł satysfakcjonujące życie, czego nie można osiągnąć edukacją konwencjonalną. „*Ja nie wiem, to trzeba by było się wzbic na jakieś wyżyny po prostu chyba ludzkich możliwości, żeby sobie z tym poradzić w takim systemie*” [N_9], słowa te są nawiązaniem do możliwości opanowania przez wszystkich uczniów zakładanych przez nauczycielkę umiejętności: pisanie, czytanie, liczenie i odkrycia swoich talentów. Nie trudno się zgodzić, że nazbyt wielu nauczycieli ciągle pracuje nieadekwatnymi metodami, są nastawieni na realizację programu i ocenianie, nie jest to jednak jedyna forma pracy, jaką można spotkać w szkole publicznej. W placówkach państwowych pracują również nauczyciele, którzy starają się zmieniać system edukacji, przynajmniej w obrębie własnej klasy. Starają się stosować innowacyjne metody dydaktyczne, rozumieją wpływ otoczenia fizycznego na proces edukacyjny, za istotne uważają relacje, a uczniów postrzegają jako kompetentnych, współtwórców wiedzy, tożsamości, kultury (Dahlberg i in., 2012). Nie jest to łatwe zadanie, zwłaszcza w przypadku niesprzyjającego środowiska pracy, niemniej zależy ono w dużej mierze od nauczyciela i jego wizji edukacji, niż od tego, czy ktoś odgórnie stworzy mu odpowiednie warunki.

Brak refleksji związanej z sytuacją społeczną uczniów, nazywania ich problemów, uwidacznia się także w części narracji nauczycielki, która w pierwszym kroku podjęła pracę w szkole publicznej, w jednej z dzielnic, która postrzegana jest jako doświadczająca wielu problemów, z „*trudną młodzieżą*” zdaniem nauczycielki, ale „*bez orzeczeń*”. Po roku

spędzonym w tej szkole, rozpoczęła pracę w placówce alternatywnej. Być może cennym spostrzeżeniem w tej narracji jest zdanie: „*Zupełnie też nie czułam, że te studia mnie przygotowały do takiej pracy trudnej*” [N_9]. Czy uczelnie pedagogiczne przygotowują studentów do pracy w warunkach zróżnicowania społecznego? Czy mówią o różnicach lub czy robią to w dostateczny sposób? Czy swoją ofertą dydaktyczną dla studentów, już na tym etapie nie reprodukują struktury klasowej i nierówności edukacyjnych? Podobnie, jak te dwie, wyróżnione przeze mnie narracje, które skupiają się na wykonywaniu zadań wymyślonych przez twórczynię tego edukacyjnego podejścia, zarezerwowane dla osób o wysokim kapitale ekonomicznym (i kulturowym). Ich refleksja nie jest nastawiona na dokonywanie zmiany edukacyjnej w warunkach szkoły publicznej, jest natomiast nastawiona na adaptację do zastanych warunków społecznej rzeczywistości, których nie ma potrzeby przekształcać, a nawet się nad nią zastanawiać, ponieważ nauczycielki dokonują swoistej ucieczki. Można sparafrazować słowa Szkudlarka, który mówi o „ucieczce elit z miejsc zaniedbanych” (Szkudlarek, 2007, s. 45) czy omawianej przez Sadurę nowej formy nierówności, jaką jest ubywanie z sektora publicznego „lepszyc uczniów i bardziej świadomych i wymagających rodziców” (Sadura, 2017, s. 88). Jak widać, poza edukację publiczną, mierzącą się z licznymi problemami, w tym niską klasą pochodzenia uczniów, uciekają także nauczyciele.

7.2.4. Teorie pedagogiczne zmieniające edukację systemową, ale nie dokonujące zmiany społecznej

Teoria ta odnosi się do narracji rozmówczyni, która znalazła się w grupie nauczycielek dokonujących wartościowania zróżnicowania społecznego [N_2]. Nauczycielka podjęła pracę w zawodzie z zamiarem dokonywania zmian w edukacji w aspekcie metodycznym. Jej refleksję charakteryzuje nastawienie na wiedzę praktyczną, nie uczenie się dla samej idei, jak również próba indywidualnego podejścia do każdego ucznia, żeby „*dopasować jakby metody do potrzeb i możliwości konkretnego ucznia*” [N_2], choć wydaje się to trudne z powodu zbyt licznych klas. Każde dziecko ma szansę osiągnąć zakładane umiejętności, ale przy założeniu, że będzie mieć wsparcie ze strony rodziców, ponieważ „*szkoła też wszystkiego nie nauczy*”. Niemniej nauczycielka upatruje swoją rolę jako znaczącą dla osiągnięcia przez dziecko sukcesu edukacyjnego. W swojej klasie nie ma dzieci, które doświadczałyby nierówności, są to dzieci „*raczej z takich dobrze sytuowanych rodzin*”. Szkoła powinna, w jej opinii, wyrównywać szanse edukacyjne, jeśli wynikałyby one z nierówności społecznych, poprzez zajęcia wyrównawcze i zapewnienie obiadów. Samo państwo ma, jej zdaniem, problem z

rozdawnictwem. W sytuacji pojawienia się w jej klasie dziecka, które doświadczaloby trudnych warunków materialnych, nauczycielka pomyślałaby o zajęciach edukacyjnych, na przykład o tolerancji, o różnicach na świecie, ponieważ są regiony biedniejsze i bogatsze, o „*możliwościach różnych grup społecznych i różnicach, że każdy jest inny i to też jest okej*” [N_2].

Tematy społeczne, związane z różną sytuacją na świecie, ale i w bliższym otoczeniu, pojawiłyby się u tej nauczycielki dopiero w sytuacji zaistnienia ewentualnej konieczności takich lekcji. Nie są one obecne w codzienności. A gdyby się pojawiła taka potrzeba, miałyby charakter przyzwolenia na odmiennosc, niedopasowanie, brak możliwości – tolerowanie różnic. Narracja nauczycielki o zmianie edukacji wpisuje się w jakiś sposób w spostrzeżenia Białeckiego (2006), który zaznaczał, że aby mówić o wyrównywaniu szans edukacyjnych, potrzebna jest dobra jakościowo oferta dla każdego dziecka (zwłaszcza na etapie przedszkola). Próba wprowadzenia indywidualnego podejścia do każdego ucznia daje jakąś nadzieję, jednak brak określonej tematyki w pracy nauczycielki, brak zrozumienia, dlaczego niektórzy znajdują się w takiej a nie innej sytuacji, czy też brak próby dokonywania zmiany przez świadome wyposażanie uczniów w kompetencje krytyczne, prowadzi do wniosku o adaptacyjnym charakterze tej narracji, pomimo podejmowanych zmian metodycznych.

7.2.5. Teorie pedagogiczne w służbie narracji neoliberalnej

Narracja ta reprezentuje nauczycielkę nieświadomą klasowości [N_13]. Łatwo byłoby ją uznać za taką, która *wsiąka w struktury miejsca pracy*. Nauczyciel to osoba cierpliwa i wytrwała. Dobrze by było, żeby była również kreatywna. Prowadzenie przez nauczyciela lekcji kojarzy się nauczycielce z życiem: „*to jest tak, jak w życiu, tak jak my sobie zaplanujemy coś, my jesteśmy aktorami, my jesteśmy moderatorami naszego życia. Tak, że tym jest nauczyciel*” [N_13]. To zdanie jest ważne w kontekście całego wywiadu. Nie znajduję w nim planów, które nawiązywałyby do choćby postulatów związanych ze zmianą edukacji. Wywiad ten pozbawiony jest refleksji nad praktykami edukacyjnymi. Można zatem przyjąć, że nauczycielka raczej adaptuje się do tego, co jest. Mierzy się z tym, co jest. Nie zastanawia się też nad uwikłaniem edukacji w szerszy kontekst społeczny, choć prawdę powiedziawszy, tylko jedna nauczycielska narracja wychodziła poza dydaktyczną rolę edukacji. Tym jednak, co cechuje wyłonioną przeze mnie narrację, jest podejście, które można określić mianem służącego narracji neoliberalnej.

Choć pozostałe rozmówczynie dokonywały wartościowania stylu życia i podejścia edukacji związanego z *terminowaniem pełnym*, to w żadnej odpowiedzi na trudności dziecka, na niepowodzenia czy możliwości opanowania podstawy programowej, nie była ambicja dziecka. Owszem, pojawiało się samozaparcie ucznia, jeżeli urodzi się w rodzinie „*niezbyt inteligentnej*” [N_1], ale przy jednoczesnej pracy ze strony szkoły. Motywacja wewnętrzna ucznia, a więc uczenie się dla siebie, nie dla ocen pojawiła się w dwóch narracjach [N_5, N_11], miało to jednak inny wydźwięk niż bycie ambitnym. Pojawił się też aspekt ambicji rodziców [N_4]. Moja rozmówczyni natomiast uważa, że dziecko, które nie otrzymało w domu przygotowania do podjęcia nauki w szkole, może sobie w niej nawet lepiej poradzić, niż te dzieci, które przyszły do placówki z umiejętnością czytania, pisania i liczenia. Wszystko zależy od ambicji dziecka. Nie jest moim zamiarem podważenie twierdzenia, że dziecko, które wkracza w świat szkoły bez wcześniejszego przygotowania do edukacji, może się odnaleźć w szkole. Uważam, że zadaniem szkoły jest zapewnienie dziecku takich możliwości rozwoju, nie zaś oczekiwanie przygotowania w domu. Smulczyk pisze jednak o rezyliencji niektórych uczniów, którzy rzeczywiście radzą sobie, pomimo obiektywnych barier, które stoją im na drodze do rozwoju. Czy odporność psychiczną można utożsamić z ambicją? Pytanie, które się nasuwa, dotyczy roli nauczyciela w sytuacji, gdy dziecko doświadcza barier strukturalnych, nierównych szans edukacyjnych, braku emocjonalnego wsparcia. Czy uczeń, który próbuje swoich sił, ale nie sprosta formalnym wymaganiom, spotka się ze szkolną i międzyszkolną selekcją, będzie postrzegany jako nie dość ambitny, jak jest to ujmowane w ramach neoliberalnego podejścia do edukacji (Hursh, 2014, s. 97)? W całej narracji nie pojawiają się tematy społeczne, próby krytycznego odbierania edukacji. Jest to zatem teoria wpisująca się w model adaptacyjny, w którym co najwyżej nauczyciel może coś zaobserwować, ewentualnie „*zorganizować festyn*” w sytuacji, gdy zaobserwuje nierówność społeczną.

7.2.6. Teorie pedagogiczne stojące na straży porządku społecznego

Ostatnia z prywatnych teorii pedagogicznych, którą zamierzam przedstawić, ma nieco inny wymiar od pozostałych teorii adaptacyjnych. W dwóch narracjach odnajduję nastawienie nie tyle bezradne, jeśli chodzi choćby o wymiar wyrównywania szans edukacyjnych, ale pogodzone z faktem występowania nierówności społecznych, które rzutują na szkolną edukację. Jedna z narratorek była przeze mnie zaklasyfikowana do grupy nauczycielek dokonujących wartościowania zróżnicowania społecznego [N_4], druga do grupy obserwującej zróżnicowania [N_10].

Teorie, które określiłam mianem „stojących na straży porządku społecznego” są bez wątpienia związane z teoriami adaptacyjnymi. One również przystosowują do zastanych warunków społecznych i zawodowych, mimo wprowadzania przez nauczycielki innowacji w swojej pracy. Obie narracje zawierają jednak przekaz, który może być źródłem uprzedzeń i niechętnego podejścia wobec pewnej grupy uczniów, a to dodatkowo może zniechęcać uczniów o niskiej klasie pochodzenia do podejmowania edukacyjnych zadań. Obie nauczycielki formułują też wnioski, które są dla mnie czymś więcej niż adaptacją, są też czymś odmiennym od próby pomocy uczniom, choćby miało to przyjąć postać kolonizującą. Wypowiadają one swego rodzaju sentencje: „*nie podskoczmy wyżej niż mamy wsparcie w rodzinie*” [N_4], „*z gniazda wróbla, orzeł nie wyleci*” [N_10]. Z narracji tych wybrzmiewa przekonanie, że pewni uczniowie nie mają szans osiągnięcia niczego ponad to, na co pozwoli wsparcie w rodzinie, a po stronie szkoły – podstaw pisanie, czytania, liczenia. Takie podejście wpisuje się nie tylko w teorię adaptacyjną, ale wręcz odtwarzającą porządek społeczny. Jest to swoisty rodzaj samospełniającej się przepowiedni, poprzedzonej nauczycielskimi oczekiwaniami względem uczniów o niskiej klasie pochodzenia.

Jeśli chodzi o podejście edukacyjne, to deklaratywnie pierwsza z nauczycielek lubi, kiedy dzieci są „*niegrzeczne*”, wychodzą poza schemat, szablon, kiedy są kreatywne. W taki sposób stara się pracować ze swoimi uczniami. W kwestii pomocy w sytuacji nierówności, jako jedyna z nauczycielek dostrzega, że rodzic ucznia może jej odmawiać z powodu dumy lub wstydu, „*nie każdy chce tutaj, żeby wszyscy wiedzieli, że oni są w gorszej sytuacji i żeby to wyrównywać*” [N_10]. Na poziomie ucznia, nie wspomina o zajęciach wyrównawczych czy o zajęciach poświęconych zagadnieniom społecznym. Różnice między uczniami próbuje natomiast zniwelować poprzez zakaz przynoszenia zabawek do szkoły, ponieważ jest to jedyny sposób, „*w jaki możemy kontrolować właśnie, nie wiem, poziom pokazywania swojego poziomu wśród innych. (...) Jeżeli chodzi o nas, co my możemy zrobić, jak zablokować jakby różnicę, żeby jej nie było i żeby niwelować to*” [N_10]. Pojawia się zatem próba usuwania różnic, które nie są dopuszczalne (i nie chodzi tu o to, by je afirmować, ale by stały się przestrzenią do negocjacji). Przywołuje też niedawne praktyki ze swojej placówki, w których uczniowie, którzy nie radzili sobie z jakimś materiałem, byli przepuszczani z klasy do klasy „*byle się pozbyć*”. Obecnie, z racji tego, że szkoła się powiększyła, nie jest to praktykowane. Co interesujące, w narracji drugiej nauczycielki [N_4] również pojawia się sytuacja pozbywania się ucznia ze szkoły. Uczeń otrzymał od nauczycielki promocję z klasy trzeciej do czwartej, pod warunkiem jednak, że po trzeciej klasie zostanie on przepisany do innej placówki. Miało to charakter ultimatum zastosowanego przez nauczycielkę wobec ucznia i jego rodzica, które to rozwiązanie

zaakceptowała jego matka. Sam uczeń, choć pochodził z rodziny o wysokim kapitale kulturowym, był postrzegany przez nauczycielkę jako depresyjny i problemowy. W obu narracjach ujawnia się zatem praktyka pozbywania się problemu, jakim są nieprzystający, nie dający sobie (pod różnym względem) rady w systemie szkolnym, uczniowie.

Narracja drugiej nauczycielki na poziomie deklaratywnym mówi o pewnym innowacyjnym podejściu do uczenia, w tym o pracy zespołowej, jak wzajemne sprawdzanie swoich prac czy tutoring rówieśniczy w trakcie zajęć. Jest też mowa o krytycznych umiejętnościach i wyrażaniu sprzeciwu (w kulturalny sposób) wobec pomyłki nauczyciela, na przykład w przyznanej błędnie punktacji za wykonane zadanie, co moim zdaniem nie powinno stanowić jakiegokolwiek problemu. Dziecko powinno też wiedzieć, kiedy nie jest szanowane. Celem edukacji jest natomiast to, by dziecko nauczyło się odpowiedzialności za własne uczenie się, wręcz, żeby to ono „czuło się źle” z tym, że czegoś nie potrafi, a nie nauczyciel. To dziecku powinno „zależać na tym, że ma siedzieć na lekcji czy tam słuchać, czy robić, czy wykonywać polecenia” [N_4]. Pomijając kwestię samej wypowiedzi nauczycielki, która wskazuje na dyskurs dziecka jako odtwórcy wiedzy, tożsamości, kultury (Dahlberg i in., 2012), trudno oczekiwać, by dziecko o niskiej klasie pochodzenia, któremu wartości szkolne nie są bliskie, bez wsparcia nauczyciela, wyjścia mu naprzeciw, umiało wpasować się w normy: słuchania, wykonywania poleceń, nieruszania się. Poza tym nasuwa się pytanie, czy o to rzeczywiście chodzi? Odnosząc się do możliwości opanowania podstawy programowej, nauczycielka podkreśla, że nie każde dziecko jest w stanie ją opanować, chociaż jest to określane mianem podstawy: „*Natomiast jest w stanie się nauczyć czytać, liczyć i niektórym ludziom to wystarczy*” [N_4]. Jej zdaniem, sama aktywność szkolna rzadko wystarcza, by dziecko zdobyło umiejętności czy wiadomości, musi mieć odpowiednie wsparcie ze strony rodziny.

O ile w teoriach kolonizujących, nauczyciele starają się zmienić sytuację swoich uczniów, o tyle w tej narracji nauczycielka, zdaje się, że od razu się poddaje, uznając, że mniejsze możliwości edukacyjne uczniów i brak wsparcia ze strony rodziców mogą wskazywać na tradycje rodzinne, czyli strategię rodziców nastawioną na przetrwanie szkoły. Nie musi to odbiegać od prawdy, mając w pamięci klasowe style edukacyjne opisywane przez Sadurę, wypowiedź ta jednak nie bierze pod uwagę trudności we wsparciu swojego dziecka w nauce i komunikacji z nauczycielem – reprezentantem klasy średniej, o czym pisała Lareau (2003, s. 243–244). Nie bierze też pod uwagę samego ucznia, jego chęci uczenia się, ciekawości, przy jednoczesnym braku dostatecznego wsparcia i motywacji. W narracji tej dziecko *nieambitnych rodziców* wydaje się być spisane na straty: „*To wynika też z jakiejś refleksji, rozmyślań rodziny, rodziców, bo to są też jakieś tradycje, nie potrzeba, może wystarczy, że skończysz podstawówkę*”

i będziesz jeździł na taksówce jak ja. Niektórzy rodzice mają ambitniejsze plany i chcą, żeby to dziecko jakoś kierować, sterować, wspierać, coś więcej w domu robić, to takie dziecko ma szansę, mimo nawet, że może jest na przykład mniej zdolne” [N_4]. Pojawia się kwestia ambicji, a nie możliwości powiązanych ze strukturą społeczną. Tematów społecznych nauczycielka z uczniami nie podejmuje. Jedyny przykład, który przywołała był związany z sytuacją, w której uczeń pochodzący z Ukrainy doświadczył braku akceptacji ze strony kolegi z klasy. Była to więc reakcja na konkretną sytuację.

Interesujące jest natomiast, że nauczycielka mówi o tym, że do zawodu nauczyciela powinna być „szybka selekcja”, (przyszły) nauczyciel powinien od początku wiedzieć, czy chce być w tym zawodzie, czy nie.

Kończąc omawianie ostatniej prywatnej teorii nauczycielskiej, chciałam ponownie nawiązać do badań Fusch z 1968 roku. Wyniki jej badań pokazują, że nauczyciele akceptowali pogląd, w którym winą za porażki uczniów obarczali rodziny swoich uczniów i warunki społeczne. Nawet nie rozpatrywali poglądu, że „nauczyciele i szkoła jako instytucja mają swój udział w porażkach uczniów” (Fuchs, 1968, s. 48). Można zaryzykować w podsumowaniu, że i w przypadku tej grupy analizowanych przeze mnie narracji nie miało to miejsca.

7.3. Prywatne teorie pedagogiczne o potencjale krytycznym

Podobnie, jak uczyniła Adrianna Nizińska (2008, s. 157), chcę wyróżnić także typ teorii pedagogicznej, który nie wyłonił się z moich badań. Można go odnaleźć w literaturze przedmiotu związanej z pedagogiką krytyczną (McLaren, 2015, s. 234; s. 271) czy też w nawiązującej do doświadczeń badaczy pochodzących z klasy pracującej. Jest to z jednej strony „stawiający opór intelektualista”, z drugiej osoba, która świadomie zajmuje się kwestiami klasowymi w swojej zawodowej praktyce. Przykładem takich nauczycielek i badaczek są Reay czy Blandford, które podejmują kwestię edukacji, jej klasowego aspektu, zwłaszcza kierując swoje zainteresowania w stronę klasy pracującej, z której same pochodzą. Reay pisze, że jej klasowe pochodzenie i przynależność do klasy pracującej „wpływają na wszystko, co badam i piszę” (Reay, 2017, s. 4). Przez 20 lat pracowała także jako nauczycielka z dziećmi pochodzącymi z tego samego środowiska, co ona, po to, by „zapewnić im lepsze doświadczenia niż moje własne” (Reay, 2017, s. 5). Tego rodzaju prywatnej teorii pedagogicznej nie

utożsamiam z niską klasą pochodzenia nauczyciela, choć w przytoczonych przykładach, ma ona istotne znaczenie⁶¹.

McLaren jest przykładem nauczyciela i badacza pochodzącego z klasy średniej, który podjął się zbadania omawianego przeze mnie zagadnienia. W swoich pierwszych nauczycielskich podejściach wobec uczniów o niskiej klasie pochodzenia przyznaje, że popełniał błędy, nie dysponował odpowiednią wiedzą. Píše o tym w ten sposób: „Nieświadomie postępowałem zgodnie z podstawowymi zasadami pedagogicznymi wielu liberalnych nauczycieli. Współczułem uczniom i zarazem stosowałem pedagogikę nastawioną na «kompensację» rozmaitych deficytów, z którymi musieli się borykać jako najmłodsze ofiary społeczeństwa. Reprezentowałem «silniejszą i wyższą kulturę», toteż wydawało mu [mi – przyp. DD] się, że mogę zgłębić tajemnicę ich deprivacji, nadać jej kształt, znaczenie, obdarzyć ich nadzieją na lepszą przyszłość. Słowem, stosowałem pedagogikę będącą mieszanką burżuazyjnego populizmu i humanizmu” (McLaren, 2015, s. 308). W przywoływanym ujęciu, którego jednak brak w narracjach nauczycielskich, nauczyciel to osoba, która wie, co robi w edukacji, nie akceptuje zastanego porządku społecznego, świadomie dąży do zmiany. Nauczyciel transformator lub aktywista.

7.4. Szkoła jako przestrzeń spotkania różnych teorii pedagogicznych

Na koniec chciałam napisać o tym, że szkoła może być miejscem spotkania i ścierania się różnych teorii pedagogicznych nauczycielek. Przykładem tego są cztery osoby, które wzięły udział w moich badaniach. Należą do różnych grup nauczycielskiej świadomości klasowości: *wartościującej, obserwującej i nieposiadającej świadomości*. Każda z nich reprezentuje też odmienną teorię pedagogiczną: *o potencjale emancypacyjnym, wsiąkania w strukturę, w służbie narracji neoliberalnej oraz stojącą na straży porządku społecznego*. Jest to dla mnie reprezentacja tego, jak różne doświadczenia, refleksje, nastawienia mogą spotkać się w obrębie jednego miejsca. Pytanie, czy i w jaki sposób takie doświadczenie może stać się przestrzenią do uczenia się i wspierania, czy skazane jest na umacnianie się w braku refleksji i wrażliwości. Z jednej strony, może być to doświadczenie przygniatające, z punktu podejmowanego przeze mnie zagadnienia, w którym pojawić się mogą nauczyciele wyłącznie nieświadomi lub nieświadomi i niedostrzegający różnicowań. Pojawienie się nauczyciela mającego większą

⁶¹ Kulz pisze o nauczycielu, dyrektorze jednej z angielskich akademii, który, choć sam pochodził z klasy pracującej, negatywnie wypowiadał się o uczniach i ich rodzinach, którzy pochodzili z tej samej klasy społecznej, co on (Kulz, 2017, s. 20–21).

świadomość klasowości, ale dokonującego jej wartościowania, a tym samym odtwarzania pewnego porządku społecznego, również nie gwarantuje zmian. Nauczycielek, które odznaczają się potencjałem emancypacyjnym jest niewiele.

Można jednak wyobrazić sobie, że osoby o różnych zapatrywaniach tworzą wspólnotę uczącą się, przestrzeń dla wymiany myśli, wiedzy, doświadczeń, omawiania przypadków uczniów, wspólnego planowania lekcji o potencjale transformatywnym. Być może byłoby to możliwe, gdyby nauczycielki otrzymały (prawdziwie) merytoryczne i specjalistyczne wsparcie. W nawiasie napisałam „prawdziwie”, ponieważ miałam okazję uczestniczyć w szkoleniach prowadzonych przez różnego rodzaju specjalistów, których proponowane zajęcia i rozwiązania nie różnią się wiele od stereotypów znajdujących się w szkolnych podręcznikach. Moim celem nie są w tym miejscu rozważania, jak miałyby to wyglądać w praktyce ani rozważania na temat potencjalnego oporu nauczycielek. Być może jest to jednak pomysł i zachęta dla badaczek i badaczy do nawiązania współpracy z nauczycielami, w ramach której różne głosy mogłyby się spotkać i rozpocząć ze sobą wspólne działania. Osobom, które dopiero rozpoczęły pracę w szkole lub które czują się niepewne z powodu koleżanek z większym stażem, wsparcie ze strony kogoś z zewnątrz mogłoby umożliwić wyrwanie się z „wsiąkania w strukturę”, którą tworzą nauczycielki od lat nie poddające refleksji swojego warsztatu pracy i nastawienia do dziecka. Dla osób, które mają już pewną wiedzę, ale czują, że gubią się w tym, co należy zrobić w praktyce, zespół badawczy mógłby stać się wsparciem i partnerem do dyskusji, prowokującym nauczycielki do emancypacji. Dla nauczycielek, które nie poddają refleksji swoich działań, stanowić lustro, w którym mogłyby przejrzeć efekty swoich działań. Wsparcie takie mogłoby być doskonałym przykładem badań typu *action research*.

Na ten moment pozostaje tylko stawianie pytań: Czy udziałem osób, które dopiero dołączyły do zawodu nauczyciela we wspomnianej placówce, stanie się to, o czym pisała Fuchs? Czy pierwsza z narratorek [N_3] rozwinie swój potencjał emancypacyjny, stając się nauczycielem w duchu pedagogiki krytycznej? Czy druga [N_7] wsiąknie w obraną przez wieloletnie pracowniczki drogę wykluczania lub moderowania swojej edukacyjnej ścieżki w taki sposób, by nie mieć żadnych wątpliwości?

Zakończenie

Niniejsza praca powstała jako wyraz niezadowolenia z powodu obserwowanej, ale i doświadczanej rzeczywistości, zwłaszcza szkolnej. Poruszana problematyka klas społecznych i nauczycielskiej świadomości klasowości nie jest neutralnym zainteresowaniem badawczym. Jest dążeniem do zmiany w duchu pedagogiki krytycznej, choć sama praca nie jest projektem aktywistycznym. Głęboko jednak wierzę, że dzięki niej, problematyka klas społecznych i związanych z nią nierówności strukturalnych zajmą należne im miejsce w dyskusjach i badaniach poświęconych edukacji (małych dzieci). By dokonać zmiany, musimy przede wszystkim zrezygnować z niechęci do języka klasowego, kojarzącego się z minionym reżimem państwowym. Odejść od czynienia perspektywy klasowej tematem tabu. A także zaprzestać obwiniania za niepowodzenia szkolne, a później życiowe, uczniów i ich rodziców; postrzegania ich jako mało ambitnych, leniwych, głupich i otrzymujących tyle, na ile zasłużyli. Od retoryki obwiniania, powinniśmy przejść ku retoryce zmiany i refleksji nad tym, co my, jako pedagodzy i pedagożki, jesteśmy w stanie zrobić, aby uczniowie, z którymi będziemy pracować, mieli szansę doświadczyć poczucia sprawstwa. Jako nauczyciele akademicy, co możemy zrobić, by wyposażyć (przyszłych) nauczycieli w krytyczną wiedzę i narzędzia do pracy w różnych środowiskach. Jako badacze i badaczki, zgłębiać zagadnienie klas społecznych i wspierać dążenia do zmiany poprzez badania zaangażowane, w tym badania w działaniu z nauczycielami.

W swojej pracy podjęłam się zbadania nauczycielskiej świadomości klasowości. Chciałam dowiedzieć się, czy nauczycielki biorące udział w badaniu są świadome występowania klasowych podziałów społecznych, w jaki sposób o tym mówią i czy wybrzmiewa to w ich narracjach w sposób swobodny, wskazujący, że ma ono dla nich znaczenie. Okazało się, że wątki klasowe nie są dominującym, ani nawet ważnym aspektem nauczycielskich narracji. Nawet, gdy nauczycielki rozpoznają sposób funkcjonowania społeczeństwa, wskazują na pewne czynniki, które wpływają na odtwarzanie struktury społecznej, czy mówiąc wprost – na powielanie trajektorii życia rodziców i opiekunów przez uczniów – nie poddają tego refleksji, nie mówią o zmianie. Relacjonują raczej zauważane przez, niektóre z nich, warunki życia rodzin, zarówno związane z kapitałem ekonomicznym, jak i kulturowym (na przykład przygotowywanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej przez rodziców), brak dostatecznego wsparcia w nauce dla dzieci, brak wykształcenia rodziców, które ich zdaniem przekładają się na mniejsze możliwości edukacyjne uczniów.

Na podstawie przeprowadzonych przeze mnie wywiadów, udało mi się wyróżnić cztery grupy nauczycielskiej (nie)świadomości klasowości. Nauczycielki *dokonujące wartościowania zróżnicowania społecznego*, nauczycielki *obserwujące zróżnicowanie społeczne*, nauczycielki *niedostrzegające zróżnicowania społecznego* oraz jedną osobę, którą przyporządkowałam do grupy *pozbawionej świadomości klasowej*. Zatem na 14 osób, które wzięły udział w moich badaniach, tylko jedna z nich nie zareagowała na termin „klasa społeczna”. Pozostałe narracje są ubogie w wątki klasowe, z drugiej strony – grupa nauczycielek *dokonujących wartościowania zróżnicowania społecznego* – dokonuje właśnie wartościowania różnic. Ocenie poddaje sposób spędzania wolnego czasu, to, jakie inni mają nastawienie wobec tzw. świata kultury i edukacji, jakimi wartościami inne osoby kierują się w życiu, jak również miejsce zamieszkania czy pochodzenia, przeciwstawiając wieś – miastu. Wśród zgromadzonych narracji brakuje takiej, która posiadałaby wiedzę na temat klasowych podziałów i jednocześnie je kontestowała.

Narracje związane z dostrzeganiem klasowości, nie były jednak jedynym zagadnieniem, które poddałam analizie. Chciałam dowiedzieć się, czy (nie)świadomość klasowości przekłada się w jakiś sposób na myślenie nauczycielek o pracy z uczniami. Wyniki dla mnie samej były nieco zaskakujące. Okazało się bowiem, że, pomimo pewnej świadomości klasowości części narratorek, nie przekładało się to na ich większą wrażliwość w myśleniu o uczniach doświadczających (potencjalnych) nierówności społecznych. Jakaś część mnie naiwnie wierzyła, że dostrzeganie podziałów, w tym problemu nierówności, przez osoby pracujące w edukacji, jest wystarczające, by się na nie nie zgadzać i dążyć do zmiany zastanej sytuacji społecznej. Powodem tej wiary mogły być moje własne doświadczenia biograficzne i zawodowe, które rzutowały na oczekiwania spójności w nauczycielskiej refleksji.

Nauczycielek, które wzięły udział w moich badaniach, nie dzieliły znaczące różnice związane z pochodzeniem klasowym. Aczkolwiek część rodziców osób biorących udział w badaniu, miała wyższe wykształcenie, niektóre z ich zawodów należały do bardziej prestiżowych od innych (lekarka, pracownik naukowy, artysta vs księgowa, pielęgniarka, robotnica – nauczycielka, która po śmierci męża musiała przejść do pracy w fabryce, żeby utrzymać rodzinę), wśród respondentek były osoby, które pochodziły ze wsi, z małych miejscowości i dużych miast (a miejsce zamieszkania – jak się okazało na podstawie jednej z narracji – może być znaczące dla dalszych możliwości kształcenia się ucznia z powodu... dojazdów). Mimo różnych możliwości ekonomicznych rodziców nauczycielek (w tym z powodu sprawowania opieki nad dziećmi tylko przez jednego rodzica), wszystkie miały zapewnione warunki do nauki, ich miejsca pracy były wyposażone w podstawowe przybory

usprawniające naukę, jak lampka nocna, pomoce dydaktyczne, biurko lub stół, a przede wszystkim miejsce do nauki zajmowało specjalne miejsce w domach rozmówczyń, nawet, jeśli pokój musiały dzielić z rodzeństwem. Te same osoby pracowały później w różnych środowiskach edukacyjnych, prywatnych i publicznych, w tym o zamożnym składzie społecznym placówki, ale też zróżnicowanym i doświadczającym dużej deprivacji ekonomicznej i kulturowej. Placówki znajdowały się w ośrodkach wielkomiejskich, mniejszych miastach i na wsiach. Pomimo tego, że część z nauczycielek miała wyłącznie doświadczenie w pracy z dziećmi z placówek prywatnych lub publicznych o zamożnym składzie społecznym, nie oznacza to, że zakres moich badań ich nie dotyczy. Problem nierównych szans wykracza poza rzeczywistość uczniów ich doświadczających i nauczycieli z nimi pracujących. Aby zmiana i wizja bardziej sprawiedliwego świata była możliwa, edukacja krytyczna powinna być kierowana także wobec tych uczniów, których rodziny zajmują bardziej uprzywilejowaną pozycję w społeczeństwie, pod względem kapitału ekonomicznego – wręcz znaczącą. Wizja edukacji krytycznej nie polega, moim zdaniem, na protekcyjnej akceptacji różnic i wymuszaniu na uczniach tolerancyjnej postawy. Edukacja ta właśnie powinna mieć znamiona kontestacji, zabierania głosu na rzecz zmiany i wcale nie chodzi o to, by wywoływać w uczniach mających zamożnych rodziców poczucia winy, że mają jakąś zabawkę lub nowy gadżet, podczas gdy inne dzieci – nie. Chodzi jednak o to, by czynić edukację doświadczeniem emancypacyjnym dla wszystkich stron, nie interwencyjnym, gdy, według nauczycielki, zajdzie taka potrzeba. Chodzi też o to, by przyjąć perspektywę, m.in. Baumana, który pisał o tym, że żyjemy na planecie „wszechpowiązania wszystkiego ze wszystkim”. Pisałam już o tym w rozdziale trzecim, że albo podejmiemy się wspólnego życia, albo czeka nas zbiorowa śmierć (Bauman, 2012, s. 33). Choć zdaje się, że może nie być to proste zadanie, gdy: „w zglobalizowanym świecie, gdzie granice podobno zniknęły, istnieją klasy ludzi, którzy żyją, pracują i przemieszczają się w pewnych chronionych obszarach, nigdy nie spotykając reszty ludności świata, a szczególnie tych najbiedniejszych. Jakże mogliby oni pojąć, że są częścią tej samej ludzkości? Co z oczu, to z serca” (Marzano, 2008, za: Bauman, Mazzeo, 2012, s. 109). Tym bardziej zadaniem nauczycieli jest, nie ucieczka, ale wspólna praca z uczniami na rzecz bardziej sprawiedliwego świata.

Analiza nauczycielskiej refleksji pedagogicznej, w tym podejścia do wyrównywania nierówności społecznych/edukacyjnych, pozwoliła mi na wyłonienie dwóch typów prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek: o *potencjale emancypacyjnym* i o *charakterze adaptacyjnym*. Potencjał emancypacyjny dostrzegłam w dwóch narracjach nauczycielek, które znalazły się w grupie *dokonującej wartościowania zróżnicowania społecznego*. Obie narracje,

choć daleko im do założeń pedagogiki krytycznej, wyróżniają się na tle pozostałych wypowiedzi. Między sobą różnią się natomiast tym, na co są zorientowane. Pierwsza teoria o potencjale emancypacyjnym, *zorientowana jest na refleksję*, druga, *na działanie*. Nauczycielka, którą wyróżnia pogłębiona refleksja na temat edukacji, ma świadomość tego, że w jej, niezróżnicowanej społecznie, zamożnej klasie szkolnej, występują konflikty związane z poziomem tej zamożności, jak również postrzeganiem przez uczniów pewnych zawodów wykonywanych przez rodziców ich rówieśników za gorsze (praca elektryka na uczelni vs pracownik naukowy). Dzieci obserwujące takie różnice, już na poziomie pierwszej klasy szkoły podstawowej, potrafią sobie z ich powodu dokuczać. Nauczycielka identyfikując problem, podjęła określone działania w postaci lekcji o zawodach, ich różnorodności oraz *współpowiązania*. Nie wiadomo jednak, jak postąpi przy okazji innych sytuacji, czy tematyka społeczna będzie stałym elementem jej pracy oraz, w jaki sposób zachowałaby się wobec uczniów w innym środowisku społecznym. Natomiast nauczycielka, która zorientowana jest na działanie, nie ma tak pogłębionej refleksji na temat edukacji, jak jej poprzedniczka, wyróżnia ją jednak swego rodzaju działanie względem uczniów doświadczających nierówności społecznych. Po pierwsze, wiara w nich i dawanie szansy, pomimo tego, że mogłoby się wydawać, że poznawczo pewni uczniowie nie są w stanie sobie poradzić. Jest to myślenie nastawione na działanie, nie demotywujące podejście typu „*nie da się*”. Po drugie, indywidualizacja pracy na zajęciach – w jej przypadku wykorzystywanie technik Freinetowskich. Po trzecie, nieuprzedzone podejście do uczniów pochodzących z miasta i ze wsi. Włączanie wiedzy dzieci ze wsi do zajęć oraz postrzeganie ich za ekspertów od zagadnień, które dzieciom z miasta mogą być obce (jak rodzaje zbóż). Zatem nie chodzi o próbę wymuszenia na uczniach pochodzących ze wsi, by stali się bardziej „miejscy”, porzucili swoją tożsamość, ale by tacy, jakimi są, byli częścią wspólnoty.

Pozostałe teorie mają charakter adaptacyjny i wyróżniłam sześć ich podtypów: o charakterze *kolonizującej bezradności*; *wsiąkające w strukturę placówki*; *uciekające poza system*; *dokonujące zmian edukacji, bez zmiany społecznej*; *stojące na straży porządku społecznego* oraz *będące w służbie narracji neoliberalnej*.

Największy potencjał dla zmiany sytuacji ucznia wśród teorii o charakterze adaptacyjnym, mają narracje określone przeze mnie *kolonizującą bezradnością*. Nauczycielki, które przyporządkowałam do tej grupy prywatnych teorii pedagogicznych, miały kontakt z uczniami doświadczającymi nierówności strukturalnych, pracowały w placówkach o zróżnicowanym składzie społecznym lub w placówkach, w których uczniowie doświadczali różnego rodzaju deprivacji. Nauczycielki te w jakiś sposób starają się *ratować* uczniów o

nieuprzywilejowanej pozycji społecznej, ma to jednak postać narzucania kapitału kulturowego rozpoznanego przez nie za wartościowy. Kolonizacja polega na tym, że kapitał kulturowy wnoszony przez uczniów nie jest rozpoznany za zgodny z kulturą dominującą, a ich bezradność związana jest z tym, że pomimo nauczycielskich prób, uczniowie o niskiej klasie społecznej, nie są w stanie nabyć cenionego przez szkołę kapitału kulturowego. Podejście nauczycielek ma postać wyrównywania deprywacji kulturowej, czyli dewaluowania tożsamości uczniów. Z drugiej strony, jest to jednak grupa nauczycielek nieobojętnych, która podejmuje próbę wyrównywania szans. Nadzieję na zmianę sytuacji uczniów dają także narracje nauczycielek *wsiąkających w strukturę placówki*. Jak sama nazwa tej podkategorii prywatnych teorii pedagogicznych wskazuje, rozmówczynie, jako osoby, które dopiero rozpoczęły pracę w szkole, starają się dopasować do miejsca zatrudnienia. Nie mają jasno określonej wizji edukacji, z którą rozpoczynają pracę z dziećmi, to, w jaki sposób ich droga zawodowa się rozwinie, zależy od kadry i dyrekcji, ich postawy wobec poruszanych w niniejszej pracy zagadnień. Może być to doświadczenie emancypujące, może być doświadczeniem bierności, braku refleksji i podporządkowania.

W narracjach *uciekania poza system, służby wobec narracji neoliberalnej oraz zmiany edukacji, bez zmiany społecznej*, wątki klasowe nie wybrzmiewają. W wypowiedziach tych można odnaleźć narracje aspiracji oraz tworzenia dobrej oferty edukacyjnej dla uczniów – nie uwzględniając przy tym uczniów o nieuprzywilejowanej pozycji. Charakteryzuje je brak społecznej refleksji, które przekłada się na sposób przygotowania uczniów do życia w społeczeństwie różnic. Za to w narracji *stojącej na straży zastanego porządku społecznego*, pomimo pewnych wypowiedzi mówiących o ulepszaniu swoich metod dydaktycznych, dostosowywaniu ich do potrzeb różnych uczniów – pojawia się element rezygnacji wobec uczniów o niskiej klasie pochodzenia. Szczęśliwe przypadki, rezyliencja uczniów, kapitał emocjonalny – jeśli nie od rodziców, to ze strony nauczyciela, nie wydają się czymś, co mogłoby wpłynąć na zmianę trajektorii życia ucznia. O edukacji krytycznej i rozwojowym oporze nie ma nawet mowy. Pochodzenie rodzinne i klasowe, według tych narracji, determinuje przyszłość uczniów. Wydzwięk tych narracji odbiera złudzenia na zaangażowanie nauczyciela na rzecz zmiany, w tym dostrzeganie swojej roli jako osoby, która, poprzez nastawienie, wiarę, stwarzanie okazji edukacyjnych, edukację międzykulturową, daje uczniowi, który nie ma równych szans edukacyjnych z powodu swojego społecznego pochodzenia, nadzieję na zmianę czy po prostu poczucie sprawczości i wartości.

Poszukując odpowiedzi na postawiony przeze mnie problem badawczy, z przykrością dochodzę do wniosku, że możliwości zmiany pozycji społecznej przez uczniów o niskiej klasie

pochodzenia – są niewielkie. Przedstawione przeze mnie typy prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek biorących udział w badaniu, wskazują na akceptację i adaptację do tego, co jest, do działania systemu szkolnego reprodukującego system klasowy. Wyłomy w podejściu adaptacyjnym mają tylko potencjał zmieniający, nie są świadomym wyborem nauczycielek. W swoich badaniach wyłoniłam bowiem trzeci typ prywatnych teorii pedagogicznych – *teorie nastawione na zmianę sytuacji uczniów*. Są one nieobecne w zgromadzonych przeze mnie narracjach, obecne natomiast w literaturze przedmiotu (Blandford, 2017; McLaren, 2015; Reay, 2017), jak również w moim podejściu do edukacji. I właśnie ten ostatni typ teorii pedagogicznych, daje mi nadzieję na oddolne działania nauczycieli wobec napotkanych uczniów. Poza tym zostaje tylko wiara w szczęśliwe przypadki, odporność psychiczną uczniów oraz opór wobec narzucanej wizji rzeczywistości.

Na podstawie zgromadzonego i przeanalizowanego przeze mnie materiału badawczego, wyłania się kilka wniosków i rekomendacji, o których warto pamiętać, jeśli myślimy o edukacji inkluzywnej, a nie ekluzywnej lub quasi-inkluzywnej, a więc włączającej, ale za cenę pozbawienia młodego człowieka tożsamości.

Po pierwsze, na podstawie niniejszych badań, nasuwa się wniosek, że nauczycielkom (edukacji wczesnoszkolnej) brakuje wystarczającej wiedzy na temat podziałów klasowych i związanych z nimi nierówności, jakie stają się udziałem, zwłaszcza uczniów. Wiąże się z tym drugi wniosek, taki, że nawet jeśli jakiś rodzaj wiedzy na temat klas społecznych, czy własnej przynależności klasowej, występuje, to brakuje świadomości klasowości w kontekście powiązania nierówności z zachowaniem uczniów, ich możliwościami czy możliwościami ogólnie ich rodzin. Brakuje nauczycielkom świadomości, w jaki sposób działa system szkolny, mechanizmy selekcyjne w jego obrębie, choćby *neutralny* system oceniania.

Po trzecie, brakuje nauczycielkom wrażliwości społecznej lub przekonania bycia częścią większej całości. Nastawione są one na realizację celów dydaktycznych, nie utożsamiają edukacji z miejscem polityczności, działania na rzecz zmiany, zaangażowania, solidarności. Edukacja jawi się jako miejsce, do którego przychodzi się i wykonuje powierzone zadania. Takie nastawienie sprzyja postawie akceptacji zastanego porządku społecznego.

Po czwarte, nauczycielkom brakuje wsparcia ze strony kadry, zwłaszcza starszej stażem. Wiąże się z tym na pewno brak wsparcia ze strony osoby zarządzającej placówką, która, być może, nawet nieformalnie akceptuje pewne nauczycielskie zachowania. A które mogą demotywować początkującego nauczyciela do większej aktywności, mogą też milcząco przyzwalać na, pozbawione wrażliwości, zachowania nauczycieli w sytuacji, gdy ci nie

uwzględniają trudnej sytuacji ucznia, spotęgowanej pandemią COVID-19 czy też chorobą ucznia i związaną z nią nieobecnością w szkole [N_5].

Po piąte, nauczycielkom brakuje forum wymiany myśli i wsparcia w mierzeniu się z trudnymi sytuacjami dotyczącymi uczniów. Wydaje się, że w takich sytuacjach, poza nielicznymi przypadkami, zostają pozostawione samym sobie. Okazuje się też, że nie zawsze dostatecznie szybko reagują organizacje pomocowe typu MOPS, a także Niebieska Karta czy policja.

W sytuacji też, gdy nauczycielki zakończyły swoją edukację formalną, pozostaje pytanie, w jaki sposób mogłyby zdobyć potrzebną im wiedzę związaną z występowaniem nierówności społecznych? Czy wysyłanie nauczycieli na kurs, warsztat, nawet jego zorganizowanie w szkole nie byłoby działaniem pozorowanym, wymuszonym przez (być może) pozorującą zainteresowanie dyrekcję? Pytanie też, co w przypadku nauczycielek pracujących w placówkach prywatnych dla zamożnych rodziców... Czy widziałyby sens uzupełniania wiedzy? Myślę, że odpowiedź może kierować w stronę wniosku trzeciego.

Rekomendacje, które nasuwają się po przeprowadzeniu przeze mnie badań są następujące.

Po pierwsze, oferta kierowana do (przyszłych) nauczycieli powinna być uzupełniona o wiedzę związaną z klasowością i nierównościami strukturalnymi. Oczywiście, żaden program nie jest w stanie wymusić na studentach i (przyszłych) nauczycielach określonego myślenia i wrażliwości, zwłaszcza na studiach niestacjonarnych, gdzie liczba godzin zajęć dydaktycznych nie jest zbyt duża. Nie zmienia to faktu, że, według mnie, treści tych jest zbyt mało. Nie chodzi jednak wyłącznie o wiedzę teoretyczną. Zajęcia metodyczne dla studentów są często skoncentrowane wokół pisania scenariuszy lekcji. W miejsce takich zajęć, które, jeżeli ktoś uważa, że są w ogóle potrzebne, można by wprowadzić jeden przedmiot, w ramach którego studenci doskonaliliby umiejętność tworzenia takich scenariuszy. Zaoszczędzony dzięki temu czas, warto byłoby przeznaczyć na zajęcia, podczas których studenci zdobywaliby wiedzę krytyczną. Jest to drugi punkt moich rekomendacji. Uważam, że w toku studiów, studenci chcący pracować z dziećmi czy młodzieżą, powinni zdobywać wiedzę na temat narzędzi wyzwalających w uczniach samodzielne myślenie, podejmowanie decyzji, negocjowanie, stawianie pytań – co wbrew pozorom jest bardzo trudną sztuką. Już w przypadku dzieci młodszych można wprowadzać określoną tematykę społeczną, ukazywanie różnic w sensie globalnym, jak i lokalnym, na pewno milczenie o tym, co dzieje się dookoła nie przyniesie nikomu zysku. Z dziećmi nie będziemy analizować pierwszych stron gazet, ale podręczniki dla edukacji wczesnoszkolnej są przepełnione treściami, którym należy się sprzeciwić. Skoro

można oczekiwać, że dzieci przyswoją wiedzę o „Eskimosach” i „Indianach”, to czemu nie założyć, że, przy wsparciu nauczyciela, są w stanie zakwestionować podawane im treści i próbować zdobyć wiedzę aktualną. Można z dziećmi wykorzystywać metody filozofowania, szukania argumentów, dyskusowania. Wszystko po to, by doświadczenie szkolne miało dla podmiotów edukacji charakter emancypacyjny. Nie czyniło z nich bezwolnych, podporządkowanych jednostek, które osiągną sukces, głęboko wierząc, że jest to wynikiem ich ciężkiej pracy, albo zostaną przeznaczone „na przemiał” używając języka Baumana (2004), wierząc, że to ich wina.

Oczywiście takie podejście do edukacji jest ściśle powiązane z wizją ucznia i dziecka. Moje propozycje kierują się w stronę konstruktów *dziecka jako współtwórcy wiedzy, tożsamości i kultury*, dziecka bogatego w wewnętrzny potencjał; wizji *dzieciństwa jako politycznej i etycznej potencjalności* oraz ku etyce spotkania Levinasa.

Po trzecie, mówiąc o wsparciu psychologicznym uczniów, a właściwie braku takiego wsparcia, nasilających się prób samobójczych wśród młodych ludzi, powinniśmy zwrócić uwagę na kwestię usuwania tożsamości rodzinnej uczniów, którzy, pomimo obiektywnych warunków ograniczających im taką możliwość, chcieliby osiągnąć sukces edukacyjny, którzy podejmują próby zmiany swojej pozycji społecznej. Czy musi odbywać się to kosztem niedopasowania do członków rodziny, czy wartości rodzinne albo kapitał kulturowy osób o niskiej klasie społecznej nie może zostać włączony do treści lekcji, dyskusji – na zasadzie edukacji międzykulturowej – bez czynienia jednych doświadczeń lepszymi, wyższymi, bardziej wartościowymi, a drugich niegodnymi tego, by znalazły się w przestrzeni szkolnej. Sądzę, że wystarczy pokazywanie alternatyw, bez zbędnego oceniania. Nie usuwanie różnic, ale ich negocjowanie.

Po czwarte, na przykładzie nauczycielek, które wzięły udział w moich badaniach, pracujących w tym samym miejscu, możemy zauważyć, że pracują poniekąd w próżni. Znalazły się w trzech grupach nauczycielskiej świadomości klasowości, a następnie ich refleksję pedagogiczną przyporządkowałam do czterech różnych podtypów teorii pedagogicznych, jedną uznałam za taką, która ma potencjał emancypacyjny, trzy pozostałe za takie, które mają charakter adaptacyjny. Nie chcąc dodawać nauczycielom dodatkowej pracy, w miejsce niewiele wnoszących szkoleń, proponowałabym tworzenie forum wymiany myśli między nauczycielami. Forum dzielenia się doświadczeniami w pracy z uczniami, tego, jakie problemy są udziałem uczniów i ich rodzin, miejsce, w którym nauczycielki same mogłyby uczyć się umiejętności krytycznych. Nie chodzi mi o porady typu, co zrobić, *żeby zmusić Franca do pięknego pisanja*, czy też by nauczycielki starsze stażem zakrzyczały i mobbingowały

nauczycielki, które mają niewielkie doświadczenie zawodowe, a być może też odmienne zapatrywania na kwestię edukacji. Chodzi mi raczej o wspólnotę uczących się osób, które mogłyby dawać sobie wzajemne wsparcie, jak też poprzez negocjacje, kontestowanie, wymianę, działać na rzecz jakości placówki, doświadczeń ich uczniów oraz większej społeczności. Sądzę, że jest to wyzwanie, które mogliby wesprzeć badacze edukacji oraz nauczyciele akademicy, którzy mogliby pełnić rolę swego rodzaju mediatorów pomiędzy nauczycielami, jak również dzielić się swoją wiedzą. Zdaję sobie sprawę, że może w tym miejscu paść zarzut, że potrzeba nam, nauczycielom, więcej praktyki, niż teorii. Osobiście jednak jestem zdania, że teoria z praktyką się przeplatają, pierwszeństwo jednej z nich zależy wyłącznie od określonej sytuacji, nie z góry przyjętego założenia.

Po piąte wreszcie, praca ta miała w jakiś sposób odnosić się do regionu Dolnego Śląska. Z powodu pandemii nie udało się spełnić tego założenia. Nie oznacza to jednak, że praca ta nie ma znaczenia dla tego regionu. 9 na 14 osób, które wzięły udział w badaniu, pochodziło właśnie z Dolnego Śląska. Wszystkie cztery grupy nauczycielskiej (nie)świadomości klasowości ujawniły się wśród nauczycielek z tego obszaru. Jeśli zaś chodzi o typy prywatnych teorii pedagogicznych, to również oba z nich się pojawiły, aczkolwiek wśród tych o potencjale emancypacyjnym, tylko ta zorientowana na refleksję. Natomiast wśród teorii o charakterze adaptacyjnym wystąpiły wszystkie, oprócz tej *nastawionej na zmianę edukacji, bez zmiany społecznej*. Zatem moje wnioski nie tylko obejmują nauczycielki jako grupę zawodową, można je także zawęzić do obszaru Dolnego Śląska. Z tego też względu, to właśnie w tym regionie Polski, można by zacząć od zmian na rzecz edukacji (małego) dziecka, poprawy sytuacji dzieci o niskiej klasie pochodzenia, przywrócić klasie społecznej należne jej miejsce w debacie naukowej, a także rozpocząć pracę nad programem nauczania (przyszłych) nauczycieli oraz wsparcia osób pracujących w zawodzie, by posiadały odpowiednie kompetencje do pracy z dziećmi o różnym pochodzeniu społecznym.

Wartości przeprowadzonych badań upatruję nie tylko w ich aspekcie poznawczym, przedstawionej przeze mnie teorii krótkiego zasięgu, która może być rozwijana i pogłębianą przez innych badaczy, znaczenie ma także jej potencjał dla realizacji praktyk społecznych i edukacyjnych na różnych szczeblach kształcenia.

Streszczenie

Niniejsza praca porusza zagadnienie klas społecznych w edukacji wczesnoszkolnej. Jej celem była eksploracja tego, czy nauczycielki wczesnej edukacji są świadome klasowych podziałów społecznych oraz czy nauczycielska (nie)świadomość klasowości znajduje odzwierciedlenie w ich prywatnych teoriach pedagogicznych.

Praca składa się z siedmiu rozdziałów, wstępu i zakończenia. We wstępie wprowadzam zagadnienie klasowości i obserwowanych przeze mnie różnic społecznych, istotnych dla wybranej przeze mnie tematyki badawczej. Prezentuję też krótko poszczególne rozdziały.

Dwa pierwsze rozdziały poświęcone są zagadnieniu klas społecznych. W pierwszym z nich, dokonuję wprowadzenia do zagadnienia klas społecznych w ujęciu Pierre'a Bourdieu, przybliżam jego teorię reprodukcji społeczno-kulturowej oraz zwracam uwagę na krytykę jego koncepcji. W drugim rozdziale problematyzuję koncepcję klas społecznych, odnosząc się do polskiego kontekstu. Omawiam w nim także koncepcję klasowych stylów życia Bourdieu, klasowe style edukacyjne oraz piszę o odbiorze klas społecznych, zwłaszcza klasy niższej, przez osoby zajmujące uprzywilejowane pozycje społeczne. Rozdział trzeci dotyczy zagadnienia nierówności edukacyjnych. Problematyzuję w nim zagadnienie równości, omawiam polski system oświatowy i mechanizmy selekcyjne, które są charakterystyczne dla poszczególnych etapów kształcenia, a następnie przechodzę do omówienia możliwości dokonania zmiany pozycji społecznej uczniów w ramach systemu szkolnego. Narracje dotyczące mobilności społecznej uczniów podzieliłam na dwie grupy. Pierwsza ma charakter raczej deterministyczny, blokujący zmianę, ewentualnie wymuszający wyrzeczenie się swojej tożsamości klasowej; druga daje uczniom większą szansę i nadzieję na zmianę. Upatruję zmiany w rezyliencji uczniów, szczęśliwych przypadkach, kapitale emocjonalnym oraz w ich oporze.

Kolejny, czwarty rozdział, poświęcony jest przyjętym przeze mnie założeniom metodologicznym. Przedstawiam w nim koncepcję moich badań, które lokuję w paradygmacie krytycznym i umiejscawiam w orientacji jakościowej. Jako strategię badawczą wybrałam teorię ugruntowaną oraz brikolaż podejść interpretacyjnych. Metody gromadzenia danych to wywiad narracyjny oraz wywiad niestandardyzowany, częściowo ustrukturyzowany. W badaniach wzięło udział 14 nauczycielek związanych z wczesną edukacją, pracujących w placówkach o różnym składzie społecznym uczniów.

Rozdziały piąty i szósty są rozdziałami analitycznymi. Pierwszy z nich poświęciłam nauczycielskiej świadomości klasowości, którą analizuję na podstawie wypowiedzi *wprost i nie-wprost*. Na podstawie zgromadzonych danych wyróżniłam cztery grupy nauczycielskiej (nie)świadomości klasowości: grupę nauczycielek *dokonujących wartościowania zróżnicowania społecznego, obserwujących zróżnicowanie społeczne, niedostrzegających zróżnicowania społecznego* oraz grupę nauczycielek *pozbawionych świadomości klasowej*. W rozdziale szóstym, w ramach wyłonionych przeze mnie grup nauczycielskiej (nie)świadomości klasowości, analizuję refleksję pedagogiczną nauczycielek, poszukując zwłaszcza wątków związanych z podziałami klasowymi oraz nierównościami społecznymi. Na podstawie ich refleksji, w tym podejścia do wyrównywania nierówności, wyodrębniłam dwa typy prywatnych teorii pedagogicznych, o których piszę w rozdziale siódmym.

Wyróżnione przeze mnie prywatne teorie pedagogiczne mają *potencjał emancypacyjny* oraz *charakter adaptacyjny*. Dodatkowo wyróżniłam podtypy tych teorii. Teorie o potencjale emancypacyjnym dzielą się na te *zorientowane na refleksję* i *zorientowane na działanie*. Na 14 uczestniczek badań, tylko dwie nauczycielskie refleksje zakwalifikowałam do tego typu teorii pedagogicznych. Pozostałe narracje mają charakter adaptacyjny, a wśród nich wyróżniłam sześć podtypów tych teorii: *o charakterze kolonizującej bezradności; wsiąkające w strukturę placówki; uciekające poza system; dokonujące zmiany edukacji, bez zmiany społecznej; będące w służbie narracji neoliberalnej* oraz *stojące na straży porządku społecznego*. Przyjmowanie przez nauczycielki wymienionych teorii adaptacyjnych sprawia, że uczniowie o niższej klasie społecznej mają niewielkie lub żadne możliwości zmiany swojej trajektorii edukacyjno-społecznej. Na podstawie literatury przedmiotu oraz własnego doświadczenia, wyróżniłam także trzeci typ prywatnych teorii pedagogicznych – *nastawionych na zmianę sytuacji ucznia*.

W zakończeniu pracy przedstawiam podsumowanie uzyskanych wyników oraz formułuję wnioski i rekomendacje, których wprowadzenie w ramach systemu nauczania przyszłych nauczycieli, mogłoby dać nadzieję na zmianę sytuacji uczniów o niskiej klasie pochodzenia.

Summary

This thesis addresses the issue of social classes in early childhood education. Its aim is to explore whether early childhood education teachers are aware of social class divisions and whether teachers' (un)awareness of class is reflected in their private pedagogical theories.

The thesis consists of seven chapters, an introduction and a conclusion. In the introduction, I present the issue of social class and the social differences I have observed that are relevant to my topic. I also briefly present the individual chapters. The first two chapters are devoted to the issue of social classes. In the first chapter, I introduce Pierre Bourdieu's perspective on social classes, present his theory of socio-cultural reproduction, and discuss researches' critical reception of his theory. In the second chapter, I problematise the concept of social classes with reference to the Polish context. I also discuss Bourdieu's concept of class lifestyles, class educational styles, and the perception of social classes, especially the lower class, by those in privileged social positions. The third chapter focuses on educational inequalities. I problematise the issue of equality, discuss the Polish educational system and the selection mechanisms characteristic of different stages of education, and then move on to discuss the possibility of students' social mobility within the school system. I divide the narratives on students' social mobility into two groups: the first one is rather deterministic, blocking change, or possibly forcing the renunciation of one's class identity; the second one gives pupils more chance and hope for change. I see the change in lucky cases, emotional capital, students' resilience and their resistance.

The fourth chapter is devoted to the methodological assumptions I adopted. I present the conceptual framework of my research, which I locate in the critical paradigm and place in a qualitative orientation. As the research strategy, I have chosen grounded theory and bricolage of interpretative approaches. A narrative interview and a non-standardised, semi-structured interview were the data collection methods. Fourteen early childhood education teachers, working in settings attended by students with diverse social backgrounds, participated in the research.

Chapters five and six are analytical chapters. Chapter five deals with the teachers' awareness of class divisions, which I analyse drawing on their explicit and non-explicit statements. Based on the data collected, I distinguished four groups of teachers' class (un)awareness: a group of teachers who *valorise social differentiation*, those who *observe social differentiation*, those who *do not perceive social differentiation*, and a group of teachers

who *have no class awareness*. In Chapter six, within the identified groups of teachers' (un)awareness of class divisions, I analyse the teachers' pedagogical reflection, looking particularly for themes related to class divisions and social inequalities. Based on their reflections, including their approaches to tackling inequalities, I have identified two types of private pedagogical theories, which I discuss in Chapter seven.

The private pedagogical theories I have distinguished have an *emancipatory potential* and an *adaptive character*. In addition, I have distinguished subtypes of these theories. Theories with emancipatory potential are divided into *reflection-oriented* and *action-oriented* theories. Out of 14 research participants, I classified only two teachers' reflections as this type of pedagogical theory. The remaining narratives are adaptive, and among them, I distinguished six subtypes of these theories: *of the colonizing helplessness character*; *soaking into the structure of the institution*; *escaping the system*; *making educational change without social change*; *being in the service of the neoliberal narrative*, and *upholding the social order*. Teachers' adoption of the aforementioned adaptive theories leaves lower-class students with little or no opportunity to change their educational and social trajectory. Based on the literature and my own experience, I have also distinguished the third type of private pedagogical theories – *oriented toward changing the student's situation*.

In the concluding part, I present a summary of the results obtained, and formulate conclusions and recommendations whose introduction into teacher training programmes could give hope for a change of the situation of students with a low class of origin.

Bibliografia

- Adams, T. (2019). *The hidden mental-health legacy of Grenfell Tower*. The Observer. Pobrano 6 maja 2022 z: <https://www.theguardian.com/uk-news/2019/jun/09/hidden-mental-health-legacy-grenfell-disaster>
- Akala. (2019). *Natives: Race and class in the ruins of empire*. Two Roads.
- Atkinson, P., Delamont, S. (2014). Perspektywy analityczne. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych*. T. 2 (s. 257–283). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Atkinson, W. (2021). Field and individuals: From Bourdieu to Lahire and back again. *European Journal of Social Theory*, 24(2). 195–210. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1368431020923281>
- Babicka-Wirkus, A. (2015). *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Impuls.
- Bauman, Z. (2004). *Życie na przemiał*. Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2012). *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauman, Z., Mazzeo, R. (2012). *O edukacji: Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Bednarz-Łuczewska, P., Łuczewski, M. (2012). Podejście biograficzne. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. T. 2 (s. 91–109). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bell, R. R. (1959). Social Class Values and the Teacher. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 43(251). 122–126. DOI: <https://doi.org/10.1177/019263655904325127>
- Bendyk, E. (2013, 18). *Do jakiej klasy społecznej należysz?* Tygodnik Polityka. Pobrano 6 stycznia 2020 z: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1541541,1,do-jakiej-klasy-spoecznej-nalezysz.read>
- Berger, J. (2008). *Sposoby widzenia: Na podstawie cyklu programów telewizyjnych BBC Johna Bergera*. Fundacja Aletheia.
- Bhattacharya, T. (2017). *Social reproduction theory: Remapping class, recentering oppression*. Pluto Press.
- Białecki, I. (1999). Nierówności edukacyjne w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 14. 19–42.

- Białycki, I. (2006). Przedszkole—Wstęp do kariery edukacyjnej? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1(446). 3–8.
- Blandford, S. (2017). *Born to fail? Social mobility: A working class view*. John Catt Educational Ltd.
- Bloodworth, J. (2016). *The myth of meritocracy: Why working-class kids get working-class jobs*. Biteback Publishing.
- Borys, M. (2016). Jak badać uprzedzenia wobec wsi? O obrazach, konflikcie klasowym i emancypacjach (od) tożsamości. W: J. Struzik (red.), *O wsi bez uprzedzeń: Raport z badań* (s. 259–271). Fundacja Przestrzeń Kobiet.
- Bourdieu, P. (2004). The Forms of Capital. W: S. J. Ball (red.), *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education* (s. 15–29). RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Bourdieu, P. (2008). Co tworzy klasę społeczną? O teoretycznym i praktycznym istnieniu grup. *Recykling Idei*, 11. 36–46.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Oficyna Naukowa.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryant, A. (2017). *Grounded theory and grounded theorizing. Pragmatism in research practice*. Oxford University Press.
- Burke, C. (2016). Bourdieu's theory of practice. W: J. Thatcher, N. Ingram, C. Burke, J. Abrahams (red.), *Bourdieu: The Next Generation. The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology* (s. 8–24). Routledge Taylor & Francis Group.
- Burke, C., Thatcher, J., Ingram, N., Abrahams, J. (2016). Introduction. The development of Bourdieu's intellectual heritage in UK sociology. W: C. Burke, J. Thatcher, N. Ingram, J. Abrahams (red.), *Bourdieu: The Next Generation. The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology* (s. 1–7). Routledge Taylor & Francis Group.
- Celuch, M. (2012). *Raport specjalny: Rekrutacja uczniów do klas pierwszych—Kryteria przyjmowania i procedury*. Portal Oświatowy. Pobrano 23 stycznia 2021 z: <https://www.portaloswiatowy.pl/rekrutacja-i-przechodzenie-uczniow-z-innej-szkoly/raport->

specjalny-rekrutacja-uczniow-do-klas-pierwszych-kryteria-przyjmowania-i-procedury-4343.html

Červinkova, H. (2013). Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 1(48), 123–137.

<https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/72>

Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Charmaz, K. (2011). A Constructivist Grounded Theory Analysis of Losing and Regaining a Valued Self. W: F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson, E. McSpadden (red.), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry* (s. 165–204). The Guilford Press.

Charmaz, K. (2014). Teoria ugruntowana w XXI wieku. Zastosowanie w rozwijaniu badań nad sprawiedliwością społeczną. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. T. 1* (s. 707–746). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chase, S. E. (2014). Wywiad narracyjny. Wiele perspektyw, podejść, głosów. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. T. 2* (s. 15–55). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chętkowski, D. (2011). Logo biedy. W: D. Obidniak (red.), *Dyskryminacja. Czytanki o edukacji* (s. 11–29). Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Chętkowski, D. (2013). Edukacyjny chłam, czyli jak pozorowaniem sukcesów szkoły ratują się przed likwidacją. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 357–366). Impuls.

Chomątowska, B. (2021). *Betonia. Dom dla każdego*. Wydawnictwo Czarne.

Chomczyńska-Rubacha, M. (2011). *Płeć i szkoła: Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Christians, C. G. (2014). Etyka i polityka w badaniach jakościowych. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. T. 1* (s. 207–244). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ciuk, S., Latusek-Jurczak, D. (2012). Etyka w badaniach jakościowych. W: D. Jemieliński (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie, T. 1* (s. 23–40). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge Taylor & Francis Group.

Col. (2005, marzec 26). *Urban Dictionary: Scum*. Urban Dictionary. Pobrano 16 maja 2022 z: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Scum>

- Cottingham, M. D. (2016). Theorizing emotional capital. *Theory and Society*, 45(5). 451–470. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11186-016-9278-7>
- Creswell, J. W. (2009). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. PEARSON.
- Creswell, J. W. (2014). *Research desing. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Cylkowska-Nowak, M. (2009). Refleksja teoretyczna nad problemem równości—Analiza wybranych koncepcji. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee—Diagnozy—Nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 25–50). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas?: O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*. Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2012). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2014a). *Metody badań jakościowych. T. 1*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2014b). *Metody badań jakościowych. T. 2*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2014c). Przedmowa. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. T. 1* (s. 1–17). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2014d). Strategie badawcze. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. T. 1* (s. 531–547). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2014e). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych, T. 1* (s. 19–62). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dews, C. L. B., Law, C. L. (1995). *This fine place so far away from home: Voices of Academics from the Working Class*. Temple University Press.
- Dębska, K. (2016). Perspektywa teorii Pierre’a Bourdieu w polskich badaniach socjologicznych. *Studia Socjologiczno-Polityczne*, 1-2(05). 55–78.
- Dębska, K. (2020). Doświadczenie awansu klasowego jako kontekst kształtowania się relacji między braćmi i siostrami. *Studia BAS*, 2(62). 111–128. DOI: <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2020.16>

- Dolata, R. (2008). *Szkoła—Segregacja—Nierówności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R., Pieniążek, P. (2013). Możemy obudzić się w kraju o strukturze kastowej. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej* (s. 16–30). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Domański, H. (2015). *Czy są w Polsce klasy społeczne?* Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Domański, H. (2017). Stratyfikacja klasowa w Polsce 1982-2015. W: M. Gdula, M. Sutowski (red.), *Klasy w Polsce. Teorie, dyskusje, badania, konteksty* (s. 16–39). Instytut Studiów Zaawansowanych.
- Domański, H., Wyrzykowska, K. M., Zawadzka, K., Przybysz, D. (2021). *Dystynkcje muzyczne: Stratyfikacja społeczna i gusty muzyczne Polaków*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Duda, D. (2016). Wizje dziecka i dzieciństwa w praktyce zawodowej obserwowanych nauczycielek i w działaniach praktykantki. W: K. Gawlicz (red.), *Z doświadczeń w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji Studenckie badania w działaniu*. (s. 60–118). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Duda, D. (2017). *Partycypacja dzieci poniżej szóstego roku życia w polskiej i angielskiej placówce wczesnej edukacji: Perspektywa dorosłych i dzieci*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Dunn, E. C. (2017). *Prywatyzując Polskę: O bobofrutach, wielkim biznesie i restrukturyzacji pracy*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Erbel, J. (2012). Słaby sojusz. Walka klasy wyższej i klasy ludowej przeciwko estetyce klasy średniej. W: M. Gdula, P. Sadura (red.), *Style życia i porządek klasowy w Polsce* (s. 71–86). Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Eribon, D. (2019). *Powrót do Reims*. Karakter.
- Evans, C., Lewis, J. (2018). *Analysing Semi-Structured Interviews Using Thematic Analysis: Exploring Voluntary Civic Participation Among Adults*. SAGE Publications, Ltd. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526439284>
- Falkiewicz-Szult, M. (2007). *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Impuls.
- Fejfer, K. (2017). Przedmowa. W: C. O’Neil, *Broń matematycznej zagłady. Jak algorytmy zwiększają nierówności i zagrażają demokracji* (s. 9–23). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ferenc, M. (2012). „Jakby to powiedzieć, to już nie moje życie jest”. Relacje rodzinne osób awansujących. W: M. Gdula, P. Sadura (red.), *Style życia i porządek klasowy w Polsce* (s. 233 - 251). Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Floersch, J., Longhofer, J. L., Kranke, D., Townsend, L. (2010). Integrating Thematic, Grounded Theory and Narrative Analysis. A Case Study of Adolescent Psychotropic Treatment. *Qualitative Social Work*, 9(3). 407–425. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1473325010362330>
- Fontana, A., Frey, J. H. (2014). Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. T. 2* (s. 81–127). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Friedman, S., Laurison, D. (2019). *The Class Ceiling. Why it Pays to be Privileged*. Policy Press.
- Fuchs, E. (1968). *How Teachers Learn to Help Children Fail*. 5, 45–49. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03180848>
- Galen, J. A. V., Noblit, G. W. (2007). *Late to Class: Social Class and Schooling in the New Economy*. State University of New York Press.
- Garbula, J. M., Kowalik-Ołubińska, M. (2011). Od wizerunku uniwersalnego dzieciństwa do uznania jego różnorodności. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji: Dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 194–210). Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Gardawski, J. (2009). Struktura świata pracy w okresie transformacji. W: J. Gardawski (red.), *Polacy pracujący a kryzys fordyzmu* (s. 86-140). Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Gawlicz, K. (2009). Wrastanie w nierówność. Edukacja przedszkolna a odtwarzanie struktur dominacji i podporządkowania. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee—Diagnozy—Nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 83–102). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gdula, M. (2016). Kontynuacja i krytyka teorii klas społecznych Pierre’a Bourdieu w socjologii Bernarda Lahire’a. *Studia Socjologiczno-Polityczne. Seria Nowa*, 1-2(05). 11–30.
- Gdula, M. (2018). *Nowy autorytaryzm*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Gdula, M., Lewicki, M., Sadura, P. (2014). *Praktyki kulturowe klasy ludowej*. Instytut Studiów Zaawansowanych.
- Gdula, M., Sadura, P. (2012a). Style życia jako rywalizujące uniwersalności. W: M. Gdula, P. Sadura (red.), *Style życia i porządek klasowy w Polsce* (s. 15–70). Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Gdula, M., Sadura, P. (2012b). Wstęp. W: M. Gdula, P. Sadura (red.), *Style życia i porządek klasowy w Polsce* (s. 7–12). Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

- Gdula, M., Sutowski, M. (2017). Wstęp. W: M. Gdula, M. Sutowski (red.), *Klasy w Polsce. Teorie, dyskusje, badania, konteksty* (s. 7–11). Instytut Studiów Zaawansowanych.
- Gibbs, G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gierak-Onoszko, J. (2019). *27 śmierci Toby'ego Obeda*. Dowody na Istnienie.
- Gilbert, I. (2018). *The working class: Poverty, education and alternative voices*. Independent Thinking Press.
- Giroux, H. A. (2018). Reprodukcyjność. Opór i akomodacja. W: H. A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 111–147). Impuls.
- Glinka, B., Czakon, W. (2021). *Podstawy badań jakościowych*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku. (2019). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku.
- Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku. (2020). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*. Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku.
- Gmerek, T. (2011). *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Impuls.
- Górska, A. (2012). Spory o wizerunek podkultury blockersów. *Warmińsko - Mazurski Kwartalnik Naukowy*, 1, 85–106.
- Grochalska, M. (2009). Między pożądaną równością a nieuniknioną różnicą. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee—Diagnozy—Nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 61–80). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gromkowska-Melosik, A. (2018). Testy szkolne i rekonstrukcja edukacyjnej rzeczywistości. W: J. Madalińska-Michalak, N. G. Piukła (red.), *Edukacyjne konteksty współczesności. Z myślą o przyszłości* (s. 525–540). Impuls.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2014). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych, T. 1* (s. 281–313). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gudkova, S. (2012). Wywiad w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia. T. 2* (s. 111–129). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Zysk i S-ka.
- Hanley, L. (2017a). *Estates. An Intimate History*. Granta Publications.
- Hanley, L. (2017b). *Respectable: Crossing the class divide*. Penguin Books.
- Harris, D. (2018). Foreword. W: I. Gilbert (red.), *The working class. Poverty, education and alternatives voices* (s. i–ii). Independent Thinking Press.

- Hensel, P., Glinka, B. (2012). Teoria ugruntowana. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie, T. 1* (s. 89–113). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hoadley, U., Ensor, P. (2009). Teachers' social class, professional dispositions and pedagogic practice. *Teaching and Teacher Education*, 25(6). 876–886. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.014>
- Hodge, R. D. (2010). Class Notes. W: A. Lareau D. Conley (red.), *Social class: How does it work?* (s. 359–360). Russell Sage Foundation.
- hooks, bell. (2000). *Where we stand: Class matters*. Routledge.
- Hout, M. (2010). How Class Works: Objective and Subjective Aspects of Class Since the 1970s. W: A. Lareau, D. Conley (red.), *Social class: How does it work?* (s. 25–64). Russell Sage Foundation.
- Hursh, D. (2014). Market Ideologies and the Undermining of Democracy, Education, and Equality. W: J. Hall (red.), *Underprivileged School Children and the Assault on Dignity* (s. 97–109). Routledge.
- Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Jeżowski, A. J. (2017). *Gimnazja w Polsce: Efekty edukacyjne, finanse, organizacja*. Wolters Kluwer.
- Johnston, B. J. (2007). Class/Culture/Action: Representasion, Identity, and Agency in Educational Analysis. W: J. Van Galen, G. W. Noblit (red.), *Late to class: Social class and schooling in the new economy* (s. 29–52). State University of New York Press.
- Jones, O. (2016). *Chavs: The demonization of the working class: with new preface*. Verso.
- Karwacki, A., Antonowicz, D. (2003). Underclass i kultura biedy w środowiskach popegeerowskich w kontekście sporów teoretycznych i interpretacyjnych. *Studia Socjologiczne*, 3(170), 69–111.
- Karwowska-Struczyk, M. (2013). *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kaufmann, J.-C. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Oficyna Naukowa.
- Kawecki, I. (2006). Bricolage w metodologii jakościowych badań edukacyjnych, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*. XV. 53–62.
- Keefer, N. E. (2012). *Teachers' Narratives of Experience with Social Class*. University of South Florida. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/4346/>
- Kincheloe, J. L. (2004a). Introduction: The power of the bricolage: Expanding research methods. W: J. L. Kincheloe, K. S. Berry (red.), *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage* (s. 1–22). Open University Press.

- Kincheloe, J. L. (2004b). Redefining rigour and complexity to research. W: J. L. Kincheloe, K. S. Berry (red.), *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage* (s. 23–49). Open University Press.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy. An Introduction* (T. 1). Springer.
- Kincheloe, J. L. (2011). Critical ontology. Visions of Selfhood and Curriculum. W: kecia hayes, S. R. Steinberg, K. Tobjn (red.), *Key Works in Critical Pedagogy. Joe L. Kincheloe* (s. 201–217). Sense Publishers.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P. (2014). Teoria krytyczna i badanie jakościowe. Rewizja. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych, T. 1* (s. 431–485). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna—Dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2010). Infantyliżujący stereotyp nauczycielki wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstów i źródeł ukrytego dyskursu „naszej pani”. *Kultura i Edukacja*, 2(76), 17–31.
- Kłóskowska, A. (2006). Teoria socjologiczna Pierre’a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego. W: P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* (s. 11–52). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki, K. T. (2009). Przedmowa do wydania polskiego. W: K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. PWN SA.
- Kopciwicz, L. (2007). *Rodzaj i edukacja: Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wydawnictwo Naukowe DSW TWP.
- Kopciwicz, L. (2011). *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Difin.
- Korczak, J. (1978). *Pisma Wybrane (T. 3)*. Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (2012). *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Rzecznik Praw Dziecka.
- Kos, E. (2013). Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych. W: E. Kos, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka* (s. 91–116). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozłowski, P. (2016). *Wartości, cele i plany życiowe młodzieży nieprzystosowanej społecznie*. Impuls.
- Kubik, A. (2017). Działania pozorne we wczesnej edukacji dziecka. W: A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji* (s. 125–137). Impuls.

- Kulz, C. (2017). *Factories for learning. Making race, class and inequality in the neoliberal academy*. Manchester University Press.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśniewski, T. (2019). *Jak dziecko chce się zabić, może liczyć na materac na korytarzu. Psychiatria dla dzieci to katastrofa*. Duży Format. Pobrano 4 marca 2022 z: <https://wyborcza.pl/duzyformat/7,127290,24618195,psychiatria-dla-dzieci-to-katastrofa-jak-dziecko-chce-sie.html>
- Kwieciński, Z. (2009). Wolność czy równość w edukacji? W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee—Diagnozy—Nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 19–24). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lareau, A. (2008). Introduction: Taking Stock of Class. W: A. Lareau, D. Conley (red.), *Social Class: How Does It Work?* Russell Sage Foundation.
- Laskowski, P. (2010). Społeczeństwo samodzielne—Społeczeństwo bez szkoły. W: I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo* (s. 9–15). Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Leslie, C. (2015). *Disappearing Glasgow: Documenting the demolition of a city's troubled past*. The Guardian. Pobrano 6 maja 2022 z: <https://www.theguardian.com/cities/2015/apr/22/disappearing-glasgow-documenting-demolition-city-troubled-past>
- Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Littler, J. (2018). *Against meritocracy. Culture, power and myth of mobility*. Routledge.
- Lofland, J., Snow, D. S., Anderson, L., Lofland, L. H. (2009). *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Łuczaj, K. (2021). Doznawanie klasy w perspektywie mikrosocjologicznej. Przypadek pracowników naukowych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(2). 6–25. DOI: <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.2.01>
- Majer, A. (2015). *Mikropolis. Socjologia miasta osobistego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Major, L. E., Machin, S. (2018). *Social Mobility and Its Enemies*. Penguin Random House UK.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Martyniuk, W. (2019). *O doświadczaniu szkoły: Studium fenomenograficzne szkolnej codzienności z perspektywy uczniów*. Impuls.
- Masschelein, J., Simons, M. (2013). *In Defence of the School: A Public Issue*. Education, Culture & Society Publishers.
- Matyjas, B. (2017). Dzieci ulicy—(Nie)obecne podmioty wychowania instytucjonalnego. W: A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji* (s. 233–246). Impuls.
- McGarvey, D. (2017). *Poverty safari: Understanding the anger of Britain's underclass*. Luath Press Limited.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Mendel, M. (2017). *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*. Wydawnictwo Naukowe KATEDRA.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego: Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2011). Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji: Dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 177–193). Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Męczkowska-Christiansen, A., Mikiewicz, P. (2009). Wprowadzenie—Idee równości i edukacja. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee—Diagnozy—Nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 9–16). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz, P. (2005). *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mikiewicz, P. (2009). Potencjalny model budowania równych szans w edukacji. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee—Diagnozy—Nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 264–275). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz, P. (2014). *Kapitał społeczny i edukacja*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikiewicz, P., Sadownik, A. (2014). *Szczęśliwy traf. Edukacja w procesie adaptacji migrantów z Polski w Wielkiej Brytanii*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. SAGE Publications.
- Miller, A. (2006). *Gdy runą mury milczenia: Prawda faktów*. Media Rodzina.
- Mirza, H. S. (2017). Foreword. W: C. Kulz, *Factories for learning. Making race, class and inequality in the neoliberal academy* (s. vii–x). Manchester University Press.
- Monkiewicz, K. (2001). *Blokersi*. Tygodnik Przegląd. Pobrano 27 marca 2022 z: <https://www.tygodnikprzeklad.pl/blokersi/>
- Mrozowicki, A., Czarzasty, J. (2020). *Oswajanie niepewności: Studia społeczno-ekonomiczne nad młodymi pracownikami sprekaryzowanymi*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nawratek, K. (2012). *Dziura w całym. Wstęp do miejskich rewolucji*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Niesporek, A. (2011). Koncepcja klasy społecznej P. Bourdieu—Propozycja metodologiczna dla badania zmieniającej się struktury społecznej regionu starego przemysłu. W: W. Swadźba (red.), *20 lat transformacji w aspekcie regionalnym: Śląsk: Refleksje socjologów* (s. 15–24). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nizińska, A. (2008). *Miedzy nauczaniem a uczeniem się: Edukacyjne światy andragogów-praktyków*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nyczaj-Draż, M. (2009). Osiągnięcia szkolne uczniów w kontekście kapitału społecznego rodziny. Analiza porównawcza dwóch równoległych klas pierwszych szkoły podstawowej. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee—Diagnozy—Nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 103–120). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nyczaj-Draż, M. (2015). *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Olczak, A. (2011). O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 211–229). Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Opara, A. (2020). *Grażyna za oceanem. Kim naprawdę jest Karen?* Krytyka Polityczna. Pobrano 2 sierpnia 2020 z: <https://krytykapolityczna.pl/swiat/grazyna-za-oceanem-kim-naprawde-jest-karen-opara/?fbclid=IwAR0QCOSJTPY71wRavCgq74h-Jhl6l9gbH8kxN-9T8EpQjdZbaoh5mCYina8>

- Ost, D. (2007). *Kłęska „Solidarności”: Gniew i polityka w postkomunistycznej Europie*. Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Ost, D. (2017). Wstęp. W: E. Dunn, *Prywatyzując Polskę: O bobofrutach, wielkim biznesie i restrukturyzacji pracy* (s. 8–13). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Palka, S. (2017). Odniesienia metodologiczne w pedagogice humanistyczno-społecznej jako nauce konstruktywnej. W: D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: Konsekwencje metodologiczne* (s. 47–52). Impuls.
- Parker, B., Howard, A. (2009). Beyond Economics: Using Social Class Life-Based Literary Narratives with Pre-Service and Practicing Social Studies and English Teachers. *The High School Journal*, 92(3), 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1353/hsj.0.0021>
- Pogorzelska, M., Rudnicki, P. (2020). *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach—Narracje gejów i lesbijek* (Wydanie I). Impuls.
- Potulicka, E. (2012a). Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 177–201). Impuls.
- Potulicka, E. (2012b). Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt jednostkowy. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 311–321). Impuls.
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu’s Concepts of Capitals? Emotional Capital, Women and Social Class. *The Sociological Review*, 52(2). 57–74. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00524.x>
- Reay, D. (2013). Social mobility, a panacea for austere times: Tales of emperors, frogs, and tadpoles. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5–6). 660–677. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816035>
- Reay, D. (2017). *Miseducation. Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Reinhard, K. (2007). Pozytywne i negatywne aspekty selekcji i segregacji uczniów w szkołach. W: J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej* (s. 53–66). ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Reinhard, K. (2009). Idea równości w polskiej szkole—Różne rozumienia, różne konsekwencje. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee—Diagnozy—Nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 51–60). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rice-Oxley, M. (2018). *Grenfell: The 72 victims, their lives, loves and losses*. The Guardian. Pobrano 6 maja 2022 z: <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/may/14/grenfell-the-71-victims-their-lives-loves-and-losses>

- Rudnicki, P. (2016). *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rutkowiak, J. (2012). Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 203–227). Impuls.
- Rzekanowski, J. (2013). AAA oddam szkołę. Jakie konsekwencje komercjalizacji ponoszą uczniowie i uczennice? W *EDUKACJA. Przewodnik Krytyki Politycznej* (s. 186–207). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Sadura, P. (2012a). *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*. Fundacja Amicus Europae. Pobrano 2 sierpnia 2020 z: <https://fae.pl/przemyslaw-sadura-raport-fundacji-amicus-europae-szkola-i-nerownosci-spoeczne.pdf-2169>
- Sadura, P. (2012b). Wielość w jedności: Klasa średnia i jej zróżnicowania. W: M. Gdula, P. Sadura (red.), *Style życia i porządek klasowy w Polsce* (s. 163–193). Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Sadura, P. (2016). Walka klas, czy zmiana pokoleniowa? Bourdieu we współczesnej socjologii brytyjskiej. *Studia Socjologiczno-Polityczne. Seria Nowa, 1-2(05)*. 143–151.
- Sadura, P. (2017). *Państwo, szkoła, klasy*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Sadura, P., Majmurek, J. (2021). *Polacy dzielą się na klasy, ale to nie klasy dzielą Polaków*. Krytyka Polityczna. Pobrano 26 marca 2022 z: <https://krytykapolityczna.pl/kraj/sadura-polacy-dziela-sie-na-klasy-ale-to-nie-klasy-dziela-polakow/>
- Sadura, P., Sierakowski, S. (2021). *Koniec hegemonii 500 plus* (s. 30). Krytyka Polityczna. Pobrano 26 marca 2022 z: https://krytykapolityczna.pl/wp-content/uploads/2021/05/Koniec-hegemonii-500_final_ost.pdf
- Sandel, M. J. (2020a). *Sprawiedliwość. Jak postępować słusznie?*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sandel, M. J. (2020b). *Tyrania merytokracji. Co się stało z dobrem wspólnym?* Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sandlin, J. A., Schultz, B. D., Burdick, J. (2010). Understanding, Mapping, and Exploring the Terrain of Public Pedagogy. W: J. A. Sandlin, B. D. Schultz, J. Burdick (red.), *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling* (s. 1–6). Routledge Taylor & Francis Group.
- Savage, M. (2015). *Social Class in the 21st Century*. Penguin Random House UK.

- Sherwood, H. (2018). „I’ll be asked to clear out”: How Harry and Meghan’s wedding affects Windsor’s homeless. *The Guardian*. Pobrano 6 maja 2022 z: <https://www.theguardian.com/society/2018/may/15/ill-be-asked-to-clear-out-what-harry-and-meghans-wedding-means-for-windsors-homeless>
- Silverman, D. (2012). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (Fourth edition). SAGE Publications Ltd.
- Sławecki, B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie, T. 1* (s. 57–87). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słowik, K. (2021). Gigantyczne zaległości uczniów. Ucząc się zdalnie opanowali nawet 70 proc. Materiału mniej. *gazetapl*. Pobrano 1 maja 2022 z: <https://wyborcza.pl/7,75398,26743523,po-zdalnej-nauce-grozi-nam-dziura-edukacyjna-przyrost-wiedzy.html>
- Słownik języka polskiego PWN. (b.d.-a). *Nawet – Słownik języka polskiego PWN*. Pobrano 2 maja 2022 z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/nawet;2487692.html>
- Słownik języka polskiego PWN. (b.d.-b). *Patologia – Słownik języka polskiego PWN*. Pobrano 16 maja 2022 z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/patologia;2498850.html>
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny—Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Smulczyk, M. (2019). *Przewyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Stasik, A., Gendźwiłł, A. (2012). Projektowanie badania jakościowego. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie, T. 1* (T. 1, s. 1–22). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchecka, J. (2020a). *Tysiące dzieci wypadło z systemu. Gdzie ich szukać?* TVN24. Pobrano 1 maja 2022 z: <https://tvn24.pl/premium/koronawirus-w-polsce-edukacja-zdalna-tysiace-dzieci-wypadlo-z-systemu-4564269>
- Suchecka, J. (2020b). *Były offline. Zgubione przez system, nie mogą odnaleźć się w szkole*. TVN24. Pobrano 1 maja 2022 z: <https://tvn24.pl/premium/szkoly-w-czasie-pandemii-covid-19-dzieci-wypadly-z-systemu-wrocily-do-szkol-zagubione-4719766>
- Szarfenberg, R., Ćwieluch, J. (2022). Biedna średnia. *Tygodnik Polityka*, 6(3349). 16–19.
- Szkudlarek, T. (2007). Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności. W: J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej* (s. 31–52). ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.

- Szkudlarek, T. (2008). *Pedagogika krytyczna*. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkudlarek, T. (2011). *Pedagogika krytyczna*. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1* (s. 363–377). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2021). *Socjologia: Wykłady o społeczeństwie*. Znak Horyzont.
- Szwabowski, O. (2014). Paradygmat i pedagogika. *HYBRIS*, 25, 110–138.
- Szyłło, A., Żylińska, M. (2014). *Niszczarka marzeń*. Duży Format. Pobrano 4 marca 2022 z: <https://wyborcza.pl/duzyformat/7,127290,16883764,niszczarka-marzen.html>
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2021). Od zniewolenia do edukacji w wolności. W: B. Śliwerski, M. Paluch (red.), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego* (s. 35-246). Impuls.
- Telford, L., Wistow, J. (2020). Brexit and the working class on Teesside: Moving beyond reductionism. *Capital & Class*, 44(4). 553–572. DOI: <https://doi.org/10.1177/0309816819873310>
- Thatcher, J., Halvorsrud, K. (2016). Migrating habitus: A comparative case study of Polish and South African migrants in the UK. W: J. Thatcher, N. Ingram, C. Burke, J. Abrahams. *Bourdieu: The Next Generation. The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology* (s. 88–106). Routledge Taylor & Francis Group.
- Therborn, G. (2015). *Nierówność, która zabija: Jak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Thomson, P. (2020). *School scandals: Blowing the whistle on the corruption of our education system*. Policy Press.
- Toren, N. (2015). Facing ethnic, gender, and class inequality in academia. W: S. J. Jackson (red.), *Routledge International Handbook of race, class, and gender* (s. 169–180). Routledge.
- Trusz, S. (2010). *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- UNICEF. (2018). *Niesprawiedliwy start. Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysokorozwiniętych*. UNICEF Office of Research. Pobrano 2 sierpnia 2020 z: <https://wieleliter.pl/wp-content/uploads/2019/05/raportUnicef.pdf>
- Urbaniak-Zajac, D. (2013). Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych. W: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (red.), *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka* (s. 19–90). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Vandebroeck, D. (2021). Making Sense of the Social, Making the ‘Social Sense’: The Development of Children’s Perception and Judgement of Social Class. *Sociology*, 55(4). 696–715. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038520977803>
- Verkaik, R. (2018). *Posh boys: How the English public schools ruin Britain*. Oneworld.
- Weininger, E. B. (2005). Foundations of Pierre Bourdieu’s class analysis. W: E. O. Wright (red.), *Approaches to Class Analysis* (s. 82–118). Cambridge University Press.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. SAGE Publications.
- Widera, W. (2010). Smutek transformacji. Potoczna percepcja struktury społecznej. W: P. Gliński, I. Sadowski, A. Zawistowska (red.), *Kulturowe aspekty struktury społecznej: Fundamenty, konstrukcje, fasady* (s. 291–299). Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Williams, J. (2017). *White working class: Overcoming class cluelessness in America*. Harvard Business Review Press.
- Willis, P. E. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.
- Wright, E. O. (2005). *Approaches to Class Analysis*. Cambridge University Press.
- Wright, E. O. (2015). *Understanding class*. Verso.
- Zahorska, M. (2009). Sukcesy i porażki reformy edukacji. *Przegląd Socjologiczny*, 58(3). 119–142.
- Zajdel, K., Wawryk, L. (2022). *Drogi do demoralizacji dzieci i młodzieży—Uwarunkowania i diagnoza*. Impuls.
- Zawistowska, A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Zielińska-Kostyło, H. (2011). Pedagogika emancypacyjna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1* (s. 394–414). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zysiak, A. (2016). *Punkty za pochodzenie. Powojenna modernizacja i uniwersytet w robotniczym mieście*. NOMOS.
- Żuk, P. (Red.). (2010). Wstęp. Przemilczana rzeczywistość—O problemach z dostrzeganiem nierówności społecznych w czasach realnego kapitalizmu. W: P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne: Refleksje socjologiczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce* (s. 9–14). Oficyna Naukowa.

Indeks tabel

Tabela 1. Dobór próby badawczej w badaniach własnych

Tabela 2. Samoidentyfikacja klasowa nauczycielek

Tabela 3. Obszary nauczycielskiej świadomości klasowości w wypowiedziach *wprost*

Tabela 4. Kategorie opisu struktury społecznej wykorzystywane przez nauczycielki w narracjach

Tabela 5. Obszary nauczycielskiej świadomości klasowości w wypowiedziach *nie-wprost*

Tabela 6. Ustosunkowanie nauczycielek wobec doświadczanych przez uczniów nierówności społecznych

Tabela 7a. Typy prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek wczesnej edukacji

Tabela 7b. Podtypy prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek wczesnej edukacji

Tabela 8. (Nie)istniejący potencjał mobilności społecznej uczniów w prywatnych teoriach pedagogicznych nauczycielek

Aneks

Aneks 1.

Pytania do wywiadu narracyjnego

Proszę, aby opowiedziała mi Pani o swoich relacjach rodzinnych, zwłaszcza tych wczesnych oraz doświadczeniach związanych z edukacją, aż do momentu wyboru przez Panią zawodu nauczycielki.

Proszę uwzględnić wszystkie aspekty, które uważa Pani za istotne. Proszę nie pomijać szczegółów. Zależy mi na jak najdokładniejszym opowiadaniu. Podczas Pani opowiadania będę uważnie słuchała. Ewentualne pytania dodatkowe, o sprawy, które mnie szczególnie interesują, zadam, gdy skończy Pani wypowiedź, o ile się w niej nie pojawią.

Czy mogę naszą rozmowę nagrywać na dyktafon?

- Proszę opowiedzieć mi o swojej najbliższej rodzinie: kto wchodził w jej skład, czym te osoby zajmowały się zawodowo, jakie miały wykształcenie, w jaki sposób spędzały (wolny) czas.
- Proszę opisać warunki mieszkaniowe, w jakich żyła Pani jako dziecko i nastolatka.
- Proszę opowiedzieć mi o swoich doświadczeniach edukacyjnych. (Jak wspomina Pani pobyt w szkole? Co sprawiało łatwość/przyjemność/radość, a co było trudne? Może sobie Pani przypomnieć jakieś szczególnie ważne wspomnienie z okresu szkolnego? Jaki stosunek do Pani kariery szkolnej miały osoby z Pani najbliższego otoczenia?).
- Proszę opowiedzieć, czym zajmowała się Pani po szkole.
- Może Pani opowiedzieć o swoich zainteresowaniach z wczesnych lat? Kim chciała Pani zostać, jak będzie dorosła lub czym chciała się Pani zajmować?
- (Jeśli nie padła na to pytanie odpowiedź w pytaniu poprzednim): Skąd wziął się pomysł, żeby zostać nauczycielką?
- Proszę opowiedzieć o ważnych wydarzeniach lub o szczególnych osobach ze swojego życia.
- Jak określiłaby Pani swoją obecną klasę społeczną? Czy jest to ta sama klasa, czy niższa lub wyższa niż ta, z której Pani pochodzi?

Aneks 2.

Pytania do wywiadu niestandardyzowanego, częściowo ustrukturyzowanego

Pytania ogólne

1. W jakim wieku są dzieci, z którymi Pani pracuje?
2. Rodzaj placówki (publiczna/niepubliczna na prawach publicznej/prywatna?)
3. Jakby Pani określiła okolicę, w której znajduje się placówka, w której Pani uczy?

Wizja dziecka

1. Kim jest dziecko?
2. Kim jest nauczyciel?
3. O czym dzieci w Pani klasie mogą decydować, a w jakich sprawach decyzji podejmować nie mogą?
4. Kto ustala (ustalił) zasady w Pani klasie?
5. Jak brzmią te zasady?
6. Czy dzieci chętnie przestrzegają tych zasad?
7. Jakie działania Pani podejmuje w sytuacji, gdy ktoś nie przestrzega zasad/jakiejś konkretnej zasady?
8. Czy któraś z zasad sprawia dzieciom szczególną trudność? Jak Pani myśli z czego to może wynikać?
9. Czy poza systemem kar, występuje też system nagradzania? Za co? W jakich sytuacjach?
10. Jakie jest Pani zdanie na temat edukacji: co jest celem edukacji? (Po co dzieci chodzą do szkoły?)
11. Jaki powinien być model absolwenta edukacji wczesnoszkolnej, pod względem wiedzy i zachowania?
12. Jaka jest rola nauczyciela w osiągnięciu zakładanego modelu absolwenta?

Pytania związane z różnymi możliwościami dzieci

1. Czy każde dziecko rozpoczynające naukę w szkole ma szansę osiągnąć zakładane umiejętności?
2. Jeśli nie, jakie jest Pani zdanie, co wpływa na posiadane szanse? / Jeśli tak, czy w takim razie – każde dziecko osiąga zakładane umiejętności? (Jeśli nie, dlaczego Pani zdaniem, tak się dzieje, co wpływa na osiągnięte przez dziecko wyniki w nauce i zachowaniu?)

3. Co Pani zdaniem wpływa na trudności/niepowodzenia dziecka w edukacji? A co wpływa na osiągnięty przez ucznia sukces?
4. Jak się Pani pracuje z dziećmi w Pani klasie? Czy praca z którąś grupą dzieci jest szczególnie łatwa lub szczególnie trudna?
5. Może Pani opisać, na czym polega ta łatwość i z czego wynika trudność?
6. Czy w Pani klasie są dzieci szczególnie zdolne i/lub z trudnościami w nauce? W jaki sposób odpowiada Pani na potrzeby wszystkich dzieci (o zróżnicowanych poziomach)?
7. Czy bycie „zdolnym” lub „mającym trudności” przekłada się w Pani opinii, na zachowanie tych dzieci?
8. Czy zdarza się Pani mieć wątpliwości, czy którejs z grup Pani nie zaniedbuje? Wobec której?
9. Czy Pani zdaniem jest w ogóle możliwe, aby odpowiedzieć na potrzeby wszystkich dzieci w klasie?
10. Jak się Pani układa współpraca z rodzicami w tej klasie?
11. Jak Pani postrzega rodziców dzieci? Są to osoby zaniedbujące/nadopiekuńcze/zbyt wymagające/raczej rozsądne w podejściu do swoich dzieci?
12. Czy Pani zdaniem, styl życia rodziców może mieć wpływ na wyniki w nauce dziecka? A na zachowanie?
13. Mówi się, że rodzice w dzisiejszych czasach przeładują dzieci zajęciami dodatkowymi, z nadzieją, że dzięki temu dzieci te osiągną w przyszłości sukces. Czy według Pani wczesne podejmowanie takich kroków (interwencji), ma jakiś sens i może realnie wpłynąć na osiągnięcie przez te dzieci oczekiwanego sukcesu?

Pytania podnoszące kwestię nierównych szans członków społeczeństwa (dziecka)

1. Czy Pani zdaniem, dzieci w Pani klasie są bardziej do siebie podobne, czy bardziej się różnią?
2. Na czym polegają te podobieństwa/różnice?
3. Jakich problemów doświadczają dzieci z Pani klasy (w szkole i poza szkołą)?
4. Czy w Pani klasie jest dziecko, które doświadcza nierówności społecznej? Jeśli tak, w jaki sposób się to przejawia? Jak przekłada się to Pani zdaniem na naukę i zachowanie w klasie?
5. Czy szkoła powinna wyrównywać nierówności społeczne? Jeśli tak, to w jaki sposób? Jeśli nie, to dlaczego?

6. Jak w sytuacji występowania nierówności społecznej w klasie, może odnaleźć się nauczyciel?
7. Jakiego wsparcia oczekiwałaby Pani w takiej sytuacji (np. od szkoły, państwa, rodziców)?

Aneks 3.

Wywiad narracyjny i niestandardyzowany, częściowo ustrukturyzowany z nauczycielką [N_1]

[DD] - Chciałabym cię prosić, abys opowiedziała o swoich relacjach rodzinnych oraz doświadczeniach związanych z edukacją aż do momentu wyboru zawodu nauczycielki. Chciałabym, żebyś uwzględniła wszystkie aspekty, które uważasz za istotne, żebyś nie pomijała żadnych szczegółów, zależy mi na jak najdokładniejszym opowiadaniu, jeżeli będę miała jakieś pytania to zadam je na końcu.

[N_1] - Muszę zacząć od tego, że jestem nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej, to jest mój pierwszy wyuczony zawód w tym zakresie. Nawiązując do tego tak naprawdę, jak sobie myślę wstecz, to ten etap przedszkola i klas I-III był dla mnie najbardziej bezpieczny, jeśli chodzi o samopoczucie w szkole czy w placówce przedszkolnej. Ja do przedszkola chodziłam jednego, nie w swoim obecnym mieście zamieszkania, do szkół podstawowych w klasach I-III chodziłam dwóch i zarówno pierwsza jak i druga kojarzą mi się dobrze, pomimo że tamten sposób prowadzenia edukacji był troszeczkę inny od tego, który dzieje się w terażniejszości. Pamiętam, nie ukrywam, bardzo wiele działań artystycznych, które były wtedy podejmowane zarówno w małej wiejskiej szkole, jak i w szkole w dużym mieście do której się potem przenieśliśmy. Tak naprawdę szkoła była fajna i ciekawa, ale pamiętam cały czas taką presję związaną z wynikami, z tym, że jak chcę być dobra i grzeczna, i fajna, jeśli chodzi o bycie uczennicą, to muszę mieć świetne wyniki i to one się najbardziej liczą, te oceny się najbardziej liczą. Nie było nigdy czegoś takiego, że taki imperatyw wynikał z domu czy jakaś taka presja duża wynikała z domu, jednak pamiętam to, że generalnie taka kultura w szkole była, że ci dobrzy, fajni, to byli ci, którzy zawsze mieli najlepsze oceny i tych się stawiało na świeczniku bez względu często na sposób zachowania się tych osób, tak już patrząc globalnie. Ja byłam pierwszym rocznikiem, który poszedł do gimnazjum i tego również w żaden sposób źle nie wspominam, jednak wraz z latami szkolnymi presja mocno narastała. W liceum miałam depresję, a tak naprawdę wydaje mi się, że w tym momencie byłoby to nazwane fobią szkolną, ponieważ, mimo że byłam bardzo dobrą uczennicą przyjętą do najlepszego liceum w mieście i tak dalej, to ta presja związana z wynikami i trudność w pogodzeniu tego wszystkiego, jeśli chodzi o ilość pracy była w pewnym momencie już nie do przeskoczenia. Pamiętam, że bardzo mnie uwsteczniała i stopowała atmosfera pracy, to też już wiem jako dorosły człowiek, że w momencie, kiedy nie czuję się dobrze w jakiejś grupie nie pracuję efektywnie. Stąd w liceum,

które było po prostu molochem i nauczyciele nie znali nawet naszych nazwisk, imion czy jakkolwiek, to bardzo często i generalnie w żaden sposób nie pracowali zgodnie z dydaktyką i tak sobie dopiszmy całą resztę. To było po prostu trudne, więc zaczęłam wagarować, faktycznie fobia szkolna mnie mocno tknęła. Mimo prośby nie zmieniłam szkoły, co skutkowało tym, że w ostatniej klasie maturalnej byłam tak przerażona faktem powrotu do szkoły, że po prostu przerwałam naukę, a że w wieku 18 lat nie mogłam już wrócić do publicznego liceum, no to dokończyłam pół roku później, od września rozpoczęłam znowu klasę maturalną, ale w liceum wieczorowym. I tak naprawdę pamiętam okres jako okres strasznego wstydu i tego, że zostałam bardzo wykluczona z tej społeczności licealnej i nie było to w żaden sposób traktowane jako mój problem, który wymaga wsparcia, w sensie uczeń, który wymaga wsparcia, tylko po prostu nie chce się jej to nie chodzi do szkoły i to generalnie tak wyszło. Mimo tego to w żaden sposób nie przeszkodziło mi w życiowych planach, wręcz przeciwnie, bo szkoła wieczorowa wcale nie była złą szkołą, bo jako prawie absolwentka klasy humanistycznej w szkole wieczorowej spotkałam najlepszą polonistkę na swojej drodze. Zdałam bardzo dobrze maturę rozszerzoną z każdego przedmiotu, dostałam się na wszystkie możliwie kierunki, na które składałam papiery, tak że nie przeszkodziło mi to w żaden sposób. Jednak zostały we mnie te wszystkie wspomnienia złych zachowań nauczycieli, ponieważ trochę ich się nagromadziło przez te lata, a że jestem mocno wrażliwym człowiekiem, jeśli chodzi właśnie o takie relacje społeczne, no to bez tego, to też już teraz wiemy, proces edukacyjny nie będzie nigdy efektywny i nie będzie fajny, jeżeli tutaj nie dochodzi jakaś troska i po prostu serdeczność wobec drugiego człowieka. Teksty typu, mówimy oczywiście o liceum, uczymy się wszyscy przez całą noc, a my mówimy o klasach dobrych, w sensie dobrych uczniach, uczymy się wszyscy przez całą noc, jesteśmy nieprzytomni, na sprawdzian na historię na 8 rano, po czym jest 8:05, wchodzi pani profesor z historii z fochem i pretensją, że ona sobie nie życzy jak ziewamy, tam jest na korytarzu automat z kawą, to nie jest jej sprawa. Nie do końca, wystarczyłoby okno otworzyć, bo ziewanie przede wszystkim też często jest związane ze stresem albo niedotlenieniem. No i takie rzeczy się gdzieś we mnie kumulowały. I jak tak sobie tak myślę, to to co robię teraz jest między innymi z tego powodu. Ja jestem też od bardzo wielu lat instruktorką Związku Harcerstwa Polskiego, swoją taką z młodszymi dziećmi zaczęłam w wieku lat 14 i faktycznie okazało się, że mam rękę do tego, bo pracowałam najpierw gdzieś z niewiele młodszymi, potem z zuchami czy dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Tak naprawdę przez cały mój czas klasy gimnazjalne i licealne, potem, podczas tego mojego potknięcia i zaważenia roku na chwilę odeszłam, ale faktycznie takie wychowawcze, organizacyjne rzeczy, wydaje mi się, że też empatia związana z patrzeniem na tych młodszych ludzi, gdzieś to zostało, no i stąd też wziął się mój obecny zawód

i to, że złożyłam jedne z papierów, które składałam, to były właśnie na uniwersytet na edukację wczesnoszkolną z wychowaniem przedszkolnym. Bo faktycznie trochę tak to wszystko łączę. W mojej obecnej pracy bardzo ważne jest dla mnie to, żeby dzieciaki czuły się bezpiecznie, po prostu, to nie jest żadna nowość czy żadne odkrycie Ameryki, bez zaspokojenia tych podstawowych potrzeb nie ma szans w ogóle przejścia wyżej, chociażby zgodnie z panem Maslowem, tak, to standardowo. A nie mówi się o tym w naszej szkole, w sensie w szkole polskiej i nie tylko. Jest to mocno opresyjny system, który nie za bardzo dba o takie rzeczy i to jest ogromny błąd, bo przez to bardzo dużo szans wielu dzieciakom ucieka. Ja też mam wrażenie, że gdyby troszeczkę pracowano ze mną inaczej, albo gdyby atmosfera pracy ogólnie była inna, to też wydaje mi się, że mogłabym osiągnąć więcej, bo generalnie chociażby kultura błędów, w której wszyscy tkwimy powoduje, że przestajesz próbować, bo wiesz, że i tak ci się nie uda, i każdy najmniejszy błąd ci wytkną. Tak było i tak niestety dalej w większości miejsc jest. W momencie kiedy nagradzamy sukcesy, a nie do końca wyszukujemy każdego najmniejszego błędu, uwypuklamy te sukcesy, (ns - 00:14:12) sobie radzić z tymi porażkami, które są naturalną częścią procesu edukacyjnego, bez tego nauki przecież nie ma. No więc tak naprawdę, tak naprawdę, to jest to. Na pewno w mojej pracy bardzo dużo mojego doświadczenia to jest praca instruktorska i harcerska, byłam dwa razy instruktorką ZHP. I to się troszeczkę tak przeplata jedno doświadczenie z drugim, bo one może nie są identyczne, może nie są bardzo podobne, ale są podobne i te kompetencje miękkie są tak naprawdę potrzebne i kształcone w obu tych obszarach życia. Dlatego też bardzo mocno w tej chwili włączam się w kształtowanie przyszłych instruktorów, którzy między innymi są przyszłymi nauczycielami. Muszę też powiedzieć, że w mojej rodzinie, może nie blisko, ale mam nauczycieli, bo wiem o tym, że moja babcia była nauczycielką jeszcze przed wojną, w mojej rodzinie jest bardzo dużo artystów, ale artystów takich, którzy też w takie działania edukacyjne dziecięce się włączali, moja babcia i mój tata prowadzili ogniska i teatry dziecięce przy MDK-ach, aktorzy też zresztą. Moja mama plastyk pracowała w przedszkolu. Nie była to rzecz dziwna, jeśli chodzi o drogę zawodową, którą obrałam. To są chyba takie najważniejsze rzeczy, gdzie widzę ciągłość tego co się działo, a tego co robię obecnie. Bo jak nie raz, zwłaszcza w ciągu ostatnich 2 lat, kiedy był strajk i różne takie rzeczy, zadajemy sobie sami pytanie po co my to robimy i w ogóle jaki jest sens, a ja zawsze mówię, że właśnie taki, że odchodzą z tego zawodu dobrzy ludzie, najlepsi, a jak wszyscy odejdziemy to kto będzie uczył na przykład małe dziecko. Bo to jest swego rodzaju misja, taka jest prawda i właśnie między innymi dlatego w zawodzie jestem i zostałam, mimo że mam jakieś inne możliwości, bo jeżeli ja odejdę, odejdą mi podobni, to dzieciaki będą trafiały na takich właśnie opresyjnych nauczycieli, na których ja

trafiałam. Ja wiem, że jestem kroplą w morzu, ale jednak im więcej takich ludzi jak ja, tym większa szansa, że coś się jednak tutaj zmieni.

Skąd się wziął pomysł na ZHP?

- To całkowicie naturalnie, jak w większości, moja drużyna robiła nabór w szkole, to była V klasa szkoły podstawowej, więc na pierwszą zbiórkę przyszła spora część klasy, po roku zostałam chyba tylko ja i moje dwie koleżanki, a po 5 latach chyba tylko ja i moja przyjaciółka. W tej chwili już nikt, tak zostało.

A w rodzinie są takie tradycje?

- Moja mama i moja ciocia były w ZHP, ale one były w czasach swoich szkół, wtedy kiedy klasa to była drużyna bardzo często, więc były powiedzmy do etapu liceum, potem już nie, więc nie działały nigdzie instruktorsko wyżej. Tak że nie, jestem jedyną osobą chodzącą w mundurze, poza moim synem. Na razie jeszcze nie mogę powiedzieć, że to pasja, bo on jest za młody na to, żeby tak stwierdzić, tym bardziej, że go nie zmuszam i miał 2 lata przerwy, tak że zobaczymy co dalej, ale generalnie jest nam to bliskie. ZHP, to co mi się tam wtedy jako dziecku, jak mogę tak sobie z perspektywy pomyśleć, ono bardzo dużo daje takich rzeczy nie do końca możliwych do złapania i wychwycenia w kadrze takim konkretnie. Bo w momencie, kiedy mamy rodziny, które nie są już rodzinami często wielopokoleniowymi, nie mamy rodzeństwa, ja też zresztą byłam bez rodzeństwa, jestem jedynaczką i mieszkałam właściwie całe życie tylko z mamą, a nagle się okazało, że przychodzą do ZHP, mam starsze rodzeństwo, tak troszeczkę przekładając te relacje, starsze i młodsze, i kogoś jeszcze starszego, trochę jak taki może nie ojciec czy mama, tylko tak gdzieś tam wyżej, kogoś, z kogo mogę brać przykład i kogoś dla kogo jestem przykładem. I okazuje się, że takie rzeczy dla młodych ludzi również są bardzo ważne, żeby być częścią takiej wspólnoty podobnej do rodziny, bo tam bez względu na status majątkowy, bo to było też bardzo ważne i jest nadal, trochę tak działamy, dbamy o siebie nawzajem, mówię o drużynie w zastępie, czujesz to, że się dba o siebie nawzajem, że jest się razem, robi się razem różne dziwne rzeczy i to też jest bardzo duża wartość zwłaszcza, moim zdaniem, w XXI wieku, kiedy te rodziny tak nie funkcjonują jak funkcjonowały kiedyś.

Wymieniałaś babcie swoją, wymieniłaś mamę, ciocię, tatę, czy chciałabyś dodać jakąś ważną osobę ze swojej rodziny w czasie dzieciństwa?

- Na pewno druga babcia, no i tyle. Moja babcia, która zmarła zaraz po wojnie była nauczycielką, babcia taka troszkę dalsza była aktorką, a babcia kolejna, taka najbliższa, to właśnie ta trzecia, która tak naprawdę zawodowo nie była związana w żaden sposób z dziećmi, ale była osobą dbającą o wszystkich, empatyczną, lubiącą dzieci. Tato był aktorem. Mama była

plastykiem, ale po zmianie życiowej nie pracowała w zawodzie, pracowała w handlu, więc w ogóle nie w swoim zawodzie.

Osoby, o których mówimy traktowały to hobbystycznie czy też zawodowo?

- Zawodowo, z wykształcenia.

Mogłabyś opisać w jaki sposób te bliskie osoby spędzały wolny czas?

- To wszystko zależy od osoby. Mama, w momencie, kiedy już zmieniła miejsce zamieszkania razem ze mną i zawód, no to czas wolny się sprowadzał tak naprawdę do bardzo krótkich momentów, generalnie zawsze coś dłubała, zmieniając wygląd szafek, malując na przykład ręcznie farbą olejną, albo takie rzeczy, czy szyjąc dziwne różne oryginalne sprawy, więc faktycznie nigdy nie było u nas w domu tak jak wszędzie indziej, bo zawsze coś takiego robiła. Mój tata zawodowo aktor, czas wolny nie do końca jest czasem wolnym, bo to jest taki zawód nienormowany, więc były różnego rodzaju projekty, przedsięwzięcia także edukacyjne, tata rozpoczął warsztaty teatralne dla osób niepełnosprawnych w swoim mieście, które zresztą nawet teraz po jego śmierci dalej są kontynuowane przez aktorów i miał normalnie cotygodniowe zajęcia z dorosłymi niepełnosprawnymi i też ciągle działalność terapeutyczno-edukacyjna. Moja babcia taka najbliższa niezwiązana artystycznie z niczym tak naprawdę swój wolny czas, póki jeszcze żyła, poświęcała dzieciom, wnukom swoim, a z kolei babcia aktorka emerytowana już również hobbystycznie potrafiła jeździć 20 kilometrów od mojego miasta tylko po to, żeby bezpłatnie prowadzić zajęcia albo pomóc w realizacji sztuki teatralnej koleżance właśnie babci albo mojej wychowawczyni ze szkoły. Więc to gdzieś tam zostawało, mimo tego, że nie niosło za sobą żadnych korzyści majątkowych.

Jeśli mogę zapytać, to mi daje ogłęd na możliwości edukacyjne, jeśli mogłabyś opisać swoje warunki mieszkaniowe z czasów dzieciństwa i nastolatki?

- Wiesz co no, z mamą mieszkaliśmy w 45-metrowym mieszkaniu, dwa małe pokoje z kuchnią, to pokój przechodni. I generalnie przez całe moje dzieciństwo byłam w trudnej sytuacji finansowej, bardzo. Moi rodzice nie mieszkali razem, zawody artystyczne nie są zawodami dobrze płatnymi, stąd nie byłam dzieckiem wyposażonym we wszystko co można było. Ale miałam swój pokój, jeśli o to chodzi, w miarę możliwości wszystko wyposażone tak, jak powinno być.

Biurko, czy własny pokój...?

- Tak, dokładnie.

Wspominałaś mi już o swoich doświadczeniach edukacyjnych, też zwłaszcza w liceum dosyć trudnych. Mówiłaś też, że pobyt w przedszkolu i klasach 1-3 najlepiej wspominasz, był to taki czas najbezpieczniejszy, jeśli mogę tak powiedzieć...

- Tak, tak.

... mimo że był inny sposób prowadzenia lekcji, niż teraz, współcześnie, a czy pamiętasz coś, co sprawiało ci największą łatwość, nie wiem, przyjemność, radość z tych czasów edukacyjnych albo trudność? Albo to i to?

- Wiesz co, ja jestem człowiekiem, który nie do końca uczy się wyklepując na pamięć, tylko uczy się rozumiejąc, stąd lubiłam wszystko co się o to opierało. Ja jestem raczej osobą, w związku ze swoim zawodem wykonywanym, ponieważ muszę, inaczej bym go nie mogła wykonywać, jestem dość ogólnie uzdolniona, to znaczy myślę i matematycznie, i językowo, humanistycznie i artystycznie. Stąd generalnie raczej wiele rzeczy mnie ciekawiło, ale ciekawiły mnie na zasadzie problemów. Rozwiązując jakieś bardzo trudne zadania już na poziomie licealnym z matematyki rzucałam zeszytami, wściekałam się na siebie, a 15 minut później podchodziłam i rozwiązywałam. Mimo że wcale nie musiałam, to faktycznie radość sprawiało mi rozwiązanie problemu, jakiegoś zadania, znaleźć rozwiązanie. Taką własną satysfakcją i jakby gdzieś motywację wewnętrzną, często właśnie nią to było. Poradzenie sobie z czymś i pokazanie, że coś potrafię zrobić. Bardzo nie lubiłam porażek i bardzo się ich bałam, dlatego nie podejmowałam się uczenia się różnych rzeczy, na etapie każdym, jak teraz patrzę na to, bojąc się porażki, no bo jak jestem taka dobra, to nie mogę się w czymś mylić, ja nie mogę odnosić porażki, no więc nie spróbuję tego w czym jest mi trudniej. Chociażby prawo jazdy zrobiłam dopiero kilka lat temu. Nie lubiłam również bardzo sytuacji, w której wymagano od uczniów pewnej wiedzy, umiejętności, ale nie wytłumaczono im wcześniej tego, w jaki sposób ją zdobyć, jak to ćwiczyć. Było wszystko w porządku, jeżeli potrafiłam sobie sama z tym poradzić, zrozumieć samodzielnie, znaleźć to rozwiązanie sama, albo znaleźć sposób, w jaki miałabym się tego uczyć. Gorzej było w momencie, kiedy nie byłam w stanie sobie z tym sama poradzić. Stąd też nagle z bardzo dobrych not matematycznych wcześniej, w klasie II liceum byłam zagrożona z matematyki co było dziwne, bo byłam osobą jeżdżącą na konkursy wojewódzkie z matematyki. Ja już wtedy miałam takie poczucie, że nawet nie chodzi o to, że ja się czuję skrzywdzona, tylko że potencjał w uczniach na różnych etapach kształcenia niszczy nauczyciel zachowując się w ten sposób. Skoro nawet u kogoś, kto lubił chociażby tą nieszczęsną matematykę, naprawdę myśli matematycznie, nawet taka osoba nie jest w stanie sobie poradzić z podstawowym poziomem, tylko chodzi o kwestię prowadzenia zajęć i kwestię wspierania, i tego, na czym nauczycielowi zależy. Bo też się zastanawiałam wtedy już w liceum, na czym mu tak naprawdę zależy, bo chyba nie na tym żebyśmy się czegoś nauczyli. Staram się być innym nauczycielem w moim zawodzie w tym momencie.

Czy pamiętasz jakieś szczególne wspomnienie z okresu szkolnego?

- Raczej wracam do tych rzeczy negatywnych, związanych z negatywnymi odczuciami i tym jak bardzo wpływało to na efektywność w nauce. Jak bardzo takie bzdurne rzeczy, na które nauczyciel na co dzień nie zwróci uwagi, czasami robi je bezmyślnie, bo się ja na jednej takiej sytuacji tak złapałam, jak to może bardzo źle skutkować u dziecka czy nastolatka, mimo że nie widzisz, że on to tak bardzo przeżywa, że jedno zdanie pozytywne może się ten człowiek karmić potem, jedno zdanie pozytywne od nauczyciela może być takim twoim pozytywnym motorem przez kilka miesięcy i może tylko to jedno zdanie powodować, że ty z chęcią zrobisz coś więcej czy przyjdiesz na lekcje z innym nastawieniem, a jeden tekst niby żartem, niby negatywny może spowodować zupełnie coś innego, jeśli mówimy na przykład o osobach wysoko wrażliwych. A takich uczniów też trochę jest. Bardziej o tym myślę. Tak naprawdę po co są te wszystkie oceny, zwłaszcza w momencie kiedy mój syn obecnie ma lat 13, jest w VII klasie i generalnie, umówmy się, mamy dramat po prostu, jeśli chodzi o naukę, bo ja nie zgadzam się z takim systemem bardziej (ns - 00:31:53) i jakby związane też z tym w jaki sposób ja pracuję jest unikanie kultury błędu i ocenianie kształtujące. Tak że bardziej o tym myślę jak to wszystko zmienić, żeby było inaczej, żeby młodzi ludzie nie musieli przechodzić przez to przez, co ja przechodziłam przez te kilka lat.

Jaki stosunek do twojej edukacji mieli twoi bliscy?

- Mama, z którą byłam najbliżej, bo ja mieszkałam z mamą całą swoją edukację szkolną, nigdy nie miała wobec mnie wymagań pod tytułem musisz mieć świadectwo z czerwonym paskiem, chociaż najczęściej takie miałam. Więc nigdy z jej strony nie miałam takich wymagań, oczekiwań, była ze mnie dumna, ale była też raczej dość surowa, jeśli chodzi o różne rzeczy życiowe. Mój ojciec z kolei, który był w moim życiu tak z doskoku, bo mieszkał w innym mieście, ja wiedziałam, że jestem jego powodem do dumy, że jestem mądra, zdolna, że mam świadectwa z paskiem i on się tym chwali, dla niego na przykład najgorsze było, do końca nie pogodził się z tą moją porażką licealną związaną z liceum i tyle. Tak naprawdę nie było żadnej presji ze strony rodziców, że mam się uczyć, że muszę mieć takie a nie inne wyniki.

Czym zajmowałaś się po szkole?

- Ja byłam bardzo zajęтым człowiekiem, nie ukrywam. Ponieważ poza zbiórkami związku harcerskiego, od II klasy szkoły podstawowej chodziłam dodatkowo na język obcy, język angielski w szkole językowej, z lektorem prywatnym, bardzo różnie to było, ale jednak ponieważ ten poziom był zupełnie wykraczający poza poziom szkolny. Oprócz tego tańczyłam 3 razy w tygodniu w zespole tańca, potem w teatrze tańca w mieście, więc to było 3 razy w tygodniu, czasami 4 zajęć i treningów.

Mogłabyś mi opowiedzieć o swoich zainteresowaniach z wczesnych lat?

- Jeśli chodzi o zainteresowania, ZHP pojawiło się wcześniej, w V klasie. Wiek 14 lat to wiek w momencie, kiedy mogłam być odpowiedzialna za innych młodszych tak już na serio. Ja od dziecka już od przedszkola bardzo lubiłam występy artystyczne i lubiłam bardzo tańczyć. Paraliż brał mnie w momencie, kiedy musiałam coś powiedzieć na scenie, moim zdaniem było to bardzo związane z moją bardzo niską samooceną i z tym, że generalnie unikałam jak ognia zabierania głosu na forum i również nie odzywałam się na lekcjach, mimo że miałam bardzo wiele do powiedzenia, mogłam mieć wiele do powiedzenia to unikałam tego, po prostu się bałam, stąd teatr nie zaistniał, mimo że byłby naturalną częścią. Więc zaczęłam tańczyć bardzo wcześnie. I też pamiętam ze szkoły, że w klasach I-III tych artystycznych zajęć było więcej normalnie w toku edukacyjnym. Nawet moim zainteresowaniem wtedy przede wszystkim był taniec, z którym wiązałam bardzo długo swoją ewentualną drogę zawodową, jednak budowa mojego organizmu nie pozwalała na to, żeby zdawać egzaminy do szkoły baletowej, stąd szybko sobie to wybiłam z głowy, ale tańczyłam dalej, miałam możliwość wyjechać po maturze do szkoły tanecznej, ale wiązałoby się to ze zmianą kraju, a byłam zbyt mocno związana z rodziną i przyjaciółmi na miejscu, żeby się w ten sposób pożegnać. Tak że przede wszystkim zajmował mnie taniec bardzo mocno, bo to chodziło i o jakieś zimowe wyjazdy, wakacyjne, warsztaty w innych miastach, więc przede wszystkim to. Poza tym zawsze pamiętam, że mnie bardzo cieszyło i interesowało organizowanie pracy i zabaw harcerskich innym ludziom, stąd bardzo szybko organizowałam wyjazdy, biwaki, zajmując się sprawami logistycznymi, które nie były dla mnie problemem. Mimo młodego wieku, co też nie było takie oczywiste i takie powszechnie spotykane, język obcy był raczej może nie zainteresowaniem, tylko był raczej narzędziem, o którym wiedziałam, że będzie mi potrzebne, że jest to potrzebne i warto się tego uczyć, ale nikt mnie nie musiał zmuszać do nauki tego języka. Oprócz tego artystyczne czy plastyczne zainteresowania też się pojawiały, bo często zresztą w domu właśnie tak robiłam, dłużyłam, malowałam czy coś takiego robiłam. Więc to tak naprawdę tyle.

Czy myślałaś kim byś chciała zostać w przyszłości?

- Tak, bardzo długo twierdziłam, że będę fryzjerką, ale jak to fryzjerką do zawodówki, jak to taka dobra uczennica do zawodówki, to nie. Więc miałam potem pomysł zostać historykiem sztuki, teatrologiem i to tak już na etapie licealnym nawet miałam w pierwszym momencie zdawać historię sztuki na maturze, ale przez to, że powinęła mi się noga to szkoda, że zmieniłam te plany, bo faktycznie wtedy musiałam przez te pół roku niechodzenia do szkoły coś ze sobą robić, co było zresztą bardzo mądre ze strony mojej mamy, więc chodziłam do pracy. I trochę też wtedy zweryfikowałam te swoje plany zawodowe i pomyślałam sobie, że jako, że tak

naprawdę teatrologię ojciec mi wybił z głowy i w ogóle artystyczny zawód, taki stricte artystyczny, ponieważ wiem o tym z rodziny, że to po prostu jest bardzo ciężki kawał chleba i nigdy niepewny pieniądz, więc wiedziałam od początku, że, mimo że można by było, to jednak nie, dlatego też może z taką łatwością nie podjęłam decyzji o wyjeździe do tej szkoły tańca, bo byłoby to związane z krótką karierą, ale niepewną i podobny bym zawód wykonywała co mój tata. A potem ta teatrologia i historia sztuki związana była tak naprawdę nie do końca z pracą z ludźmi, tylko przede wszystkim w ciszy czy w archiwach, śmiejąc się oczywiście. A ja wiedziałam, że ja chcę pracować z ludźmi, że jestem w tym dobra, że potrafię kontakty z ludźmi utrzymywać na takim dobrym poziomie i dlatego zaczęłam się zastanawiać co dalej. Moja dalsza ciocia pracująca całe życie w szkole specjalnej też mi powiedziała, że przecież ja całe życie z dziećmi pracuję i świetnie mi to wychodzi w harcerstwie, bo faktycznie wiem, że byłam dobra, zajmująca się tymi młodszymi dziećmi w inny sposób niż moi rówieśnicy i ona mi tak podszeptała, żebym się zastanowiła, czy może jednak jakieś pedagogiczne studia jednak by nie wyszły. No i tak jak zaczęłam o tym myśleć i się zastanawiać, no to wyszło to co wyszło, i z każdym rokiem edukacji wczesnoszkolnej na studiach, i po każdym praktykach gdzieś tam utwierdzało mnie w przekonaniu to, że ja generalnie tutaj pasuję. Stąd tak zostało. Ale to też nie jest tak, że od dziecka chciałam być nauczycielką.

Jest może coś jeszcze, co mocno wpłynęło na Ciebie, na to, jak się potoczyły dalsze Twoje losy?

- Nie do końca. Ponieważ mieszkałam sama z mamą, byłam od dziecka z nią sama, ona pracowała w handlu, więc przez całe dni jej nie było, to chciałam w przyszłości dla mojego dziecka czegoś innego, chciałam być w tych ważnych momentach, móc odebrać je ze szkoły i spędzić z nim popołudnie i w ogóle. I wydawało mi się, że zawód nauczyciela może na to pozwolić. Nie zawsze, ale jednak. Więc była to kolejna taka rzecz, którą brałam pod uwagę w późniejszym wyborze. Bo też tak było. Mój syn się urodził bardzo szybko, bo jeszcze na studiach, więc jego przedszkole, to moje rozpoczęcie pracy zawodowej i faktycznie mogłam tę pracę sobie tak poukładać, że leciałam żeby odebrać go jak najszybciej, potem już ze szkoły po lekcjach, zjeść z nim obiad, zrobić lekcje, spędzić ten czas popołudniowy jakże ważny, a po prostu pracowałam w nocy, to czego nie robiłam po południu. I wydaje mi się, że to jest taka cenna rzecz. Wiadomo, że nie każdemu i nie zawsze się to w ten sposób uda i, że to takie było trochę naiwne z mojej strony myślenie, ponieważ to też nie jest tak, że pracuję tylko tyle, ale faktycznie w tym jego młodszym wieku byłam w stanie sobie to tak wszystko poukładać, żeby być dla niego bardziej, co było dla mnie ważne, bo jednak czułam się mocno osamotniona w

tym swoim wcześniejszym czasie. I tak naprawdę tyle, nic mi więcej nie przychodzi, co mogłoby wpłynąć, jeśli chodzi o wybór zawodu.

Jakbyś mogła opisać, kto dał ci największe wsparcie w czasach licealnych?

- Nikt, mówiąc szczerze. To było dla mojej mamy bardzo trudne, też nie było tak, że w jakiś sposób mnie wyklęła, wyrzuciła z domu, mówiła, tylko że jeżeli już jest tak to trzeba teraz przestać płakać i pomyśleć co dalej. I ona faktycznie nie rozczulała się nade mną, nie siedziała i nie głaskała mnie po głowie tylko mówiła, teraz się zbierz do kupy, zagryź zęby i musimy obmyślić plan co zrobić dalej, i faktycznie tak było, że wymogła na mnie plan, czyli pójście do pracy przez te kilka miesięcy i złożenie dokumentów od nowa do tej szkoły wieczorowej na wakacjach, tak żeby od września ją zacząć. I tyle. Ale tak naprawdę nie pamiętam, żeby ktokolwiek był wtedy dla mnie superwsparciem, bo też przyjaciele, których miałam w jakiś sposób się mocno odcięli, tak że to była rzecz, którą trzeba było samemu przetrwać, troszkę przerobić.

Mogłabyś określić swoją klasę pochodzenia, klasę społeczną i czy teraz ta klasa społeczna, jak ją postrzegasz, czy to jest ta sama czy się zmieniła?

- Jaki podział masz na myśli?

Tak, jak ty to rozumiesz.

- Wywodzę się tak naprawdę z inteligencji, bo cała moja rodzina to są ludzie wykształceni, to są ludzie z pochodzenia szlacheckiego, bo taka jest prawda, zubożali po wojnie, z zabranym herbem rodowym, ale jest to cała rodzina, moim zdaniem, taka. Z tym że biedna, bo rodzina, która przyjechała z Kresów Wschodnich tutaj na zachód do [nazwa miejscowości – przyp. DD], więc tak naprawdę bez żadnego majątku i każde pokolenie kolejne, powiedzmy, że ma trochę łatwiej, ale jednak jest ciężko, bo po prostu startujemy, mówiąc brzydko, od zera. Więc jeżeli pod tym kątem myślę, że to tu się nic za bardzo nie zmieniło, no bo ja również mam wyższe wykształcenie, tak samo mój mąż, więc mój syn się w podobnej rodzinie wychowuje. Wydaje mi się jednak, że choćby ze względu na to, że ja teraz tworzę dom z mężem, to jednak status materialny mamy troszkę lepszy, niż wtedy, kiedy ja byłam dzieckiem, bo mama zarabiała najniższą krajową i mieszkała ze mną sama, więc wsparcia finansowego od ojca nie było, nie było tych pieniędzy dużo i naprawdę były problemy. Więc bardziej tutaj bym widziała wzrost jednak związany z finansami, ale związany również z tym, że ja poza swoją pracą podstawową podejmuję się różnych dodatkowych umów, zleceń, umów o dzieło też po to, żeby móc synowi zapewnić troszeczkę lepszy start niż ten, który ja miałam, bo żeby skończyć studia musiałam wziąć kredyt studencki, który nadal spłacam.

Czyli mogłabyś powiedzieć, że pod względem ekonomicznym jest lepiej, ale pod względem kulturowym jest tak samo?

- Tak, tak, bo dostęp do kultury zawsze miałam, był on wręcz naturalny chociażby dlatego, że ten teatr był bardzo blisko, teatr, galerie sztuki, to była taka rzecz do której się chodziło w mojej rodzinie, może jest to świętokradztwo, ale w mojej rodzinie się do teatrów czy do galerii chodziło, tak jak się w innych rodzinach chodzi do kościoła, do kościoła nie chodziliśmy. Było to na tyle normalne jak w większości rodzin chodzenie do kościoła. Wręcz dla mnie dziwne było, że nie wszyscy czytają książki, nie wszyscy chodzą do teatru i nie wszyscy rozumieją sztukę tak, jak ja, jako dziecko, to było dla mnie dziwne.

W jakim wieku są dzieci, z którymi obecnie pracujesz?

- Są to dzieci w wieku 7-11 lat, bo mam też zajęcia z uczniami troszkę starszymi.

A którą klasę prowadzisz?

- Trzecią, w tej chwili trzecią klasę.

Jest to placówka publiczna czy prywatna?

- Publiczna.

Czy możesz opisać okolicę, w której znajduje się ta placówka?

- To jest duża szkoła, bardzo duża szkoła podstawowa wybudowana w latach 80. na dużym osiedlu, więc generalnie dzieci to są dzieciaki z osiedla, które w większości są dziećmi ludzi, brzydko mówiąc, na dorobku, mieszkających w blokach, jeżeli się coś zmienia to po prostu zmieniają miejsce zamieszkania, więc bardzo często potem te dzieciaki dojeżdżają do nas chociażby z domów jednorodzinnych, bo się spodobało, a potem się wyprowadzają. Ale generalnie jest tam cały przekrój społeczny, bo zarówno tacy ludzie na dorobku, że tak powiem, z aspiracjami, jak i mocna patologia. To jest szkoła z oddziałami integracyjnymi, tak że zdarzają się dzieci, które są bardziej wymagające pod względem edukacyjnym.

Kim dla ciebie jest dziecko?

- Dziecko jest człowiekiem takim samym jak ty czy ja, tyle że nierozumiejącym jeszcze świata tak jak dorośli. I dobrym z zasady. W sensie wewnętrznie dobrym. Dzieci nie są złe z natury i tyle.

A kim jest nauczyciel?

- To ma być ta mądra dorosła osoba, która naprawdę rozumie sposób postrzegania świata przez dziecko i po kolei tłumaczy mu te rzeczy, których jeszcze ono nie dostrzega, albo które trzeba. I tyle. I przygotowuje go z każdym krokiem do tej dorosłości już od małego.

Czy w twojej klasie dzieci mogą o czymś decydować i o czym nie mogą podejmować decyzji?

- O bardzo wielu rzeczach mogą decydować. Co prawda nie do końca odpowiada mi model demokratyczny, jeśli chodzi o naukę, bo nie jestem jego zwolenniczką, jednak uważam, że proces decyzyjności musi być kształtowany i jeżeli nie uczymy od małego tego, to one nie będą potem jako dorosłe w stanie w ogóle nawet najmniejszej decyzji podjąć, co będzie związane z tym, że będą łatwiej sterowane. Moje dzieci decydują o sposobie spędzania przerw, na przykład decydują o miejscu wyjazdu, tylko że jest to oczywiście poprzedzone całym procesem czy projektowym, czy decyzyjnym chociażby z głosowaniem włącznie i tak dalej, to nie jest też tak, że całkiem na ślepo decydują i do widzenia. Decydują o miejscu wycieczki klasowej, decydują o kolorze czapeczek, które na nią kupimy na przykład, mogą decydować o lekturze, którą będziemy omawiać, mogą decydować o dniu napisania dyktanda, jeśli jest taka potrzeba. Generalnie bardzo ich słucham i one wiedzą o tym, że mogą ze mną pogadać i mogą może prosić, bo to najczęściej tak jest, albo pytać o różne rzeczy i bardzo często te prośby czy pytania są po prostu uwzględniane, bo owszem, decydują o wielu rzeczach, jednak też wiedzą, że czasami jest tak, że, słuchajcie, owszem, ale ostatnie słowo mam ja. Dlatego że faktycznie jest tak, że to dorosły musi podjąć racjonalną decyzję, a czasami jest tak, że po prostu decyzja jest nie do dyskusji, bo wiąże się to na przykład z brakiem bezpieczeństwa dzieci i tak dalej. Więc to też się zdarza, ale bardzo rzadko, bo faktycznie te kompetencje społeczne związane chociażby z demokracją u mnie są bardzo mocno kształtowane.

Mogłabyś podać przykład, o czym dzieci nie mogą decydować?

- To są przykłady mocno sytuacyjne, bardzo. Chociażby ostatni dzień chłopaka nie mógł być taki, jak byśmy chcieli, bo u mnie w szkole nie możemy nigdzie wyjść, więc stanęło na tym, że oglądamy film, jakiś seans filmowy i było też pytanie jakie mają pomysły, propozycje, co chciałyby obejrzeć. No i pomimo moich przygotowanych kilku wcześniejszych, ktoś rzucił tytułem (ns - 00:55:33) nie pamiętam, jaka to była bajka, i tak wszyscy, tak, obejrzymy to, więc ja też powiedziałam, że słuchajcie, możecie wybrać na przykład z puli tych dziesięciu, ale tej jednak nie, no bo dla mnie nie była to żadna wartość edukacyjna, faktycznie wszystko, co się dzieje w szkole dla mnie musi mieć wartość edukacyjną szeroko pojętą, ale jednak, jakąś wartość ze sobą nieść, a nie tylko, że jest to film reklamowany w kinach. To są takie drobne rzeczy związane z takimi sprawami. Nie zawsze mogą też dzieciaki decydować mimo wszystko o sposobie spędzania wolnego czasu na przerwie, chociażby dlatego, że jeżeli mamy umowę pewnego rodzaju, że jeżeli stosują się do wspólnie ustalonych zasad to potem na przykład możemy sobie tą przerwę spędzić dowolnie, ale jeżeli te zasady zostały złamane, no to niestety

potem już tego prawa nie ma, więc to może nie do końca jest prawo do decyzji, tylko konsekwencja ich zachowań.

A kto ustala u ciebie zasady?

- Wspólnie z klasą ustalam kodeks, znaczy, no zbiór zasad, które nie są żadnymi takimi wytycznymi, ja też o nich przypominam i dyskutujemy wspólnie o tym. Zawsze dochodzimy do wniosku, dzieci dochodzą do wniosku, że są to zasady, z którymi się spotykają wszędzie i do których się muszą stosować wszędzie gdzie tylko nie pójda. Stąd nie mam z tym za bardzo problemów w ich przestrzeganiu przez dzieci. Bo też tak uważam, że jeżeli przekonasz kogoś do słuszności pewnego zachowania, czy użyteczności jakiejś umiejętności, to ta osoba po prostu sama się ego nauczy i będzie to robiła, bo wie, że jej się to przyda.

Mogłabyś podać przykłady zasad?

- Słuchamy siebie nawzajem, jeśli jedna osoba mówi, to druga jest cicho. To nie dotyczy tylko mnie, czyli jeżeli mówi jeden uczeń, to ja się mu staram nie przerywać i też wszyscy go słuchamy. Uczeń, który ma z tym problem, występował na forum i coś chciał ważnego klasie opowiedzieć, a dzieciaki w międzyczasie jego nie słuchały. No i potem rozmawialiśmy o tym na forum, co się wydarzyło, jak on się poczuł i wszyscy doszliśmy do wniosku razem z tym chłopcem, że ktoś się zachował tak jak on się zazwyczaj zachowuje i od tamtego czasu nie mamy już problemu w tej kwestii. Bo sam wyczuł na sobie, że to nie jest w porządku i to przeszkadza, uniemożliwia spełnienie czegoś.

Czy dzieci chętnie przestrzegają tych zasad?

- Nie widzę, żeby niechętnie przestrzegały zasad, bo to nie jest jakiś taki straszny ordnung, po prostu problem jest w tym, że dzieciaki są dziećmi. Stąd naturalnie są takie spontaniczne i nie zawsze myślą o tym, co w danej chwili wypada, a co nie, albo co w danej chwili można, a w danej chwili nie. Bo na przykład tutaj jesteśmy w małej przestrzeni z dużą ilością ludzi, a za chwilę jesteśmy na dworze, gdzie jest większa przestrzeń i na przykład tam już można biegać czy krzyknąć, a w małej przestrzeni raczej nie jest to możliwe, nie dlatego, że pani powiedziała nie, tylko dlatego, że może się coś stać, bo komuś coś zrobimy. Raczej bym na to zwróciła uwagę, że to raczej jest kwestia tej spontaniczności, jeszcze bycia dzieckiem i nieświadomości pewnych zasad albo norm zachowania w różnych sytuacjach, to raczej o to chodzi.

A obserwujesz jakąś zasadę, w której szczególnie ta spontaniczność im utrudnia?

- Tak. To akurat nie do końca jest dla mnie spontaniczność tylko brak, nie wiem tylko czego ze strony rodziców, może uwagi w tej kwestii. Moim zdaniem każde kolejne pokolenie przychodzące jest coraz mniej dobrze wychowane, coraz mniej kulturalne wobec siebie, nie chodzi o dorosłych, tylko coraz mniej życzliwe wobec siebie. Są coraz bardziej złośliwe,

nieprzyjemne w odzywaniu się, pyskujące, co sprawia, że atmosfera jest trudna i też to jest taki odruch naturalny, że dziecko nawet nie ma świadomości, że sposób, w jaki mówi, może być dla kogoś przykry, niemiły, nieprzyjemny albo po prostu złośliwy, bo nikt mu tego nie powiedział. A to znaczy też, że ma taki przykład z domu. I bardziej to widzę, że ta serdeczność, kulturalność wobec siebie jest trudna, ale moim zdaniem też dlatego i przede wszystkim dlatego, że nie zwraca się na to dzieciom uwagi w domu po prostu.

Czy u ciebie występuje jakiś system motywacji?

- W tej chwili nie jest on potrzebny. Ja go wprowadzam w klasach wtedy, kiedy jest konieczność. Obecnie nie mam takiej potrzeby. Ale tak, różnego rodzaju systemy motywacyjne stosowałam. Chociażby w jednej klasie dzieci budowały wieżę za każdy dzień i zachowanie po prostu w porządku dostawały naklejkę i wypełniały nią taką wieżę, jak już zbudowały całą, mogły sobie wybrać nagrodę w postaci jakiejś gumki do mazania kolorowej i takich rzeczy. Jednak jeżeli nie ma takiej konieczności, to zależy od grupy z którą pracuję. Jeżeli nie ma takiej konieczności to tego nie wprowadzam, bo ja bardzo dużo rozmawiam z dziećmi i to też przynosi skutek. Dla nich też nagrodą i motywacją jest to, że pochwalę kogoś na forum, że powiem, że możecie brać z tej osoby przykład, bo zrobiła to, tamto, siamto, super i tu najczęściej chodzi o zachowanie, nie o efekty w nauce w ogóle u mnie, tylko o zachowanie, podejście do innych, staranie się w różnych sytuacjach edukacyjnych, ale nie efekt.

A mogłabyś podać przykład zachowania, które jest godne takiej pochwały?

- Wtedy chodzi o taką empatię i pomaganie sobie nawzajem. Jeśli ktoś z własnej inicjatywy chce pomóc koledze i robi to naprawdę całkiem bezinteresownie. Jeśli ktoś kto naprawdę nie jest zdolny plastycznie, ale się bardzo stara podczas zajęć i widzę, że naprawdę świetnie, może nie tyle mu to wychodzi, ale się bardzo stara i widać te starania, i to serce włożone, to też jest to powód do pochwały. Jeżeli widzę, że dziecko zrobiło postępy w czymś, nie jest super, ale widzę, że naprawdę w ciągu miesiąca zrobiło duży postęp, bo po prostu ćwiczyło więcej, bo to się samo znikąd nie bierze, to też oczywiście go chwale. Nieraz zdarza mi się odwrotnie robić różne rzeczy, na przykład to można łatwo ukrócić, bo też mi się to zdarzyło nieraz ukrócić, teraz już się nie zdarza, ale w tej klasie, w której jestem, rok temu bywało. Potrafiło się jedno dziecko, które jest zdolne ze wszystkiego, wszystko mu wychodzi, śmiać się z kogoś, bo jemu nie wychodzi to i tamto. Mówię, zobacz, nikt nie jest dobry ze wszystkiego i zaczynam zawsze od siebie, mi nie wychodzi to i to, ale jestem dobra w czymś innym, nikt nie wie wszystkiego, nikt nie umie wszystkiego. Ty na przykład świetnie robisz to, to, to, to, to, ale trudność sprawia ci na przykład mnożenie, czy to jest powód dla którego mam się z ciebie śmiać? No nie. Więc

potrafię też tak reagować na tą opozycję, takie zupełnie odwrotne zachowanie, które też w jakiś sposób wzmacnia dzieci, które mają trudności w różnych aspektach.

Mogłabyś powiedzieć, co jest według ciebie, celem edukacji?

- Celem edukacji powinno być przygotowanie człowieka do dorosłego życia. Ale nie jest i to wiemy. Jeszcze ja na etapie edukacji wczesnoszkolnej mam na to chyba największy wpływ, bo ja uczę dzieci sposobów i norm zachowania się w różnych sytuacjach, również w tych, do których nie przywykły, bo w rodzinie nie chodzi się do teatru, bo nie jeździ się autobusem, nie korzysta się z rozkładu jazdy chociażby. Więc ja mam na to wpływ jeszcze chyba największy. Ale tak naprawdę dalej to już się to mocno rozmazuje. To powinno być celem edukacji, przygotowanie człowieka do jak najlepszego życia dorosłego w społeczeństwie, w grupie, nie samodzielnie jako jednostki, czyli też do pracy w grupie. A tak naprawdę, co jest dla mnie, w sensie tak w praktyce u nas jak patrzemy, to żeby szkołę zaliczyła jak największa ilość uczniów z jak najlepszymi wynikami na testach. Niestety. Do tego się to sprowadza tak naprawdę w tym momencie.

Czy masz jakiś model absolwenta edukacji wczesnoszkolnej?

- Tak. Oczywiście podstawa programowa nie jest na tyle wygórowanym wymysłem, żeby jej nie oczekiwać, więc owszem, w zakresie podstawowych umiejętności szkolnych to jest pierwsza rzecz, którą wskażę, czyli dziecko, które czyta, pisze i liczy na tyle sprawnie, żeby potem w IV klasie poradzić sobie z tym, co je czeka, ale czyta ze zrozumieniem i krytycznie, czyli bardzo nie wprost wyciąga wnioski, bo jest to też taka umiejętność konieczna w dalszym życiu, nie tylko szkolnym. Ale jest to przede wszystkim dziecko, które nie boi się próbować i mylić, bo wie, że bez tego się nie nauczy. Ja dzieciakom moim cały czas to powtarzam, ponieważ czasami ja zaczynam zdanie a one kończą, ja mówię, słuchajcie, nic się nie dzieje, bez pomyłek nie będziemy się uczyć. Więc to jest dziecko, które się nie boi mylić, nie boi się próbować i ma pozytywne nastawienie do uczenia się, i nie boi się szkoły jako sytuacji, w której się uczy, potrafi pracować i współpracować w grupie, i to są chyba najważniejsze rzeczy.

Jaka jest twoja rola w osiągnięciu przez dziecko takiego modelu?

- Główna i najważniejsza, bo tak naprawdę ze mną spędzają większość czasu w szkole i to jest moja rola, żeby ich tego nauczyć na różne sposoby i w różnych sytuacjach. Ale wiem, że jestem w stanie, bo wiem, że klasy, które wychodzą spod moich skrzydeł działają tak. Wiadomo, że nie każdy. Wiadomo, że mimo moich starań mam uczniów, których szkoła niesamowicie stresuje. Nie mogę tego uznawać do końca jako swoją porażkę, bo nie tylko ja na to wpływam, ale bardzo chciałabym żeby szkoła po prostu nie stresowała, tak w sensie paraliżująco, bo stres motywujący jest dobry, on nam jest potrzebny, on nam daje kopa,

żebyśmy coś zrobili i tyle, ale w momencie kiedy przekracza on już, to nie o to chodzi. Też nie ukrywam, że pamiętam to, jak ja się czułam i bardzo chciałabym, żeby już tego dzieciaki nie musiały inne w przyszłości doświadczać, ale jest to też trudne, bo potem zderzają się też tak naprawdę często ze ścianą, przychodzą starsze klasy i tyle, się kończą różne sprawy.

Myślisz, że każde dziecko, które rozpoczyna naukę w szkole ma szansę osiągnąć takie zakładane cele?

- Niestety nie. Ponieważ mam dzieci z całego przekroju społecznego. Jedną z rzeczy, z którymi się nie mogę pogodzić od początku swojej pracy to jest to, jak bardzo niektórzy dorośli krzywdzą swoje dzieci w każdym aspekcie. Mam ucznia, który jest w tej chwili upośledzony w stopniu lekkim, a może zaraz umiarkowanym wyjdzie tylko dlatego, że mamusia piła w ciąży. To jest bardzo dobre dziecko, kochane, wspaniałe, dobry człowiek. Mam nadzieję, że taki będzie. Ale przez to, że ktoś mu na starcie już dokopał i przez to, że rodzina, w której się obecnie wychowuje, jest to ojciec z macochą, też nie do końca jest wydolna wychowawczo, nie ma takiego wsparcia jakie powinien mieć. I to jest też trudne dla mnie do pogodzenia się, że ja nie jestem gwarantem sukcesu, bo jestem z nimi długo codziennie, ale tylko przez kilka godzin. Nie mam wpływu na wszystko, co jest oczywiście naturalne, bo to nie ja jestem rodzicem. I muszę się pogodzić z tym, że nie zawsze wszystko mi się uda i nie zawsze to będzie tak wyglądało, jak bym chciała. Ale to nie znaczy, że się nie próbuje. Oczywiście, że próbuję.

Co może wpływać na posiadane przez dziecko szanse edukacyjne?

- Bardzo duży wpływ ma sytuacja rodzinna, wsparcie w domu, ale nie tylko takie w postaci siedzimy codziennie razem 3 godziny, odrabiamy lekcje codziennie, tylko zarówno bezpieczeństwo emocjonalne, te wszystkie kompetencje w które dziecko zostało wyposażone przed przyjściem do szkoły. To co nosi w tym plecaku swoim emocji. Ale też wsparcie w postaci rozwijania talentów, które się w międzyczasie pojawiają, czyli nie zawsze status materialny, które rodzice chętnie lub niechętnie poświęcają dziecku, status materialny również wpływa na to, bo są dzieci, które są niedożywione, niedojedzone, więc też nie będą w stanie funkcjonować dobrze w szkole i się uczyć bez tego. Ale jak patrzę, to czasami tak jest, że widzimy to, że są dzieci, które są oczywiście fajne, jeśli chodzi o społeczne bardzo fajne i miłe dzieciaki, jednak, brzydko mówiąc, czasami aż słyszeć jak im zwoje mózgowe pracują. Myślą wolno. Nie są zbyt lotne. Widać, że ten poziom inteligencji nie jest najwyższy, bo ma na to wpływ genetyka i to też wiemy. Więc czasami tak jest, to też na sukces lub jego brak ma wpływ. Na te czynniki różne dotyczące deficytów około rozwojowych i porodowych też oczywiście wiadomo. A czasami jest odwrotnie, że w takiej rodzinie niezbyt inteligentnej, mimo że brzmi to okrutnie, no bo jednak różnimy się tym między sobą, rodzi się dziecko, które jest po prostu

bystre i przyszy Einstein, bo to się zdarza. I takie dziecko musi mieć wtedy bardzo dużo samozaparcia w sobie, żeby sukces edukacyjny na miarę swoich możliwości, a nie możliwości rodziców, osiągnąć, bo oni nie rozumieją tego w ogóle. W ogóle nie są te same poziomy funkcjonowania. To też czasami się zdarza i wtedy też ważne, żeby szkoła w jakiś sposób tu wkroczyła. Na ten sukces wszystko się moim zdaniem składa.

A w sytuacjach, gdzie dziecko pochodzi z rodziny niewykształconej, a dziecko jest ponadprzeciętne, jak szkoła może je wspierać?

- Wtedy wszystko zależy od tego, jak bardzo uparty jest wychowawca i jak bardzo mu zależy, bo tak naprawdę możemy dążyć tak bardzo rodziców aż pójdą z dzieckiem do poradni, bo to wiadomo, że poradnia, jeśli chodzi o dziecko zdolne, to dostanie dodatkowe godziny indywidualne do pracy w szkole. Ale wszystko zależy moim zdaniem zawsze od wychowawcy, który, jeżeli jest uparty, no to coś wywalczy. I znowu wracam do tego, że jak się komuś chce. Taka jest prawda, bo nie każdemu nauczycielowi się chce, to jest okropne, ale wracam do tego, dlaczego powinniśmy zostać w zawodzie, a nie go opuszczać.

Jak ci się pracuje w klasie z twoimi dziećmi?

- Łatwo mi się pracuje z moją klasą z jednej strony, bo są to uczniowie III klasa, więc już w jakiś sposób ukształtowani, przyzwyczajeni do siebie nawzajem jesteśmy, do tego jak pracujemy, jak to tempo działa w każdym dniu i ja też wiem co mogę, i co mogą dzieci, i tak dalej. Z drugiej strony pracuje mi się niezwykle trudno, ponieważ mam w klasie uczniów, jedno autystę, a drugiego z upośledzeniem, zwłaszcza, gdzie ten pierwszy ma wysoko funkcjonującego chłopca po prostu wyje i piszczy, potrafi czasami wyć i piszczeć przez kilka godzin w trakcie pracy, stąd jest to trudne. Więc czasami jest tak, że jest to bardzo męczące. Generalnie pracuje mi się dobrze, tylko czasami na tym poziomie fizjologicznym wręcz jest męczące z tego powodu.

Masz nauczyciela wspomagającego?

- Tak, jednak nie jest to klasa integracyjna, jest to klasa ogólna, mamy 25 uczniów, więc bardzo duża ilość uczniów też wpływa na to i też nie zawsze jesteśmy we dwie, zwłaszcza w tym roku, jeżeli tylko jest ktokolwiek chory, w sensie dziecko, to drugiej osoby nie ma, a że koleżanka ma małe dziecko, to często jej nie ma, co nie jest w żaden sposób jej winą, ale ja wtedy zostaję sama. Nie mam dodatkowego wsparcia.

Czy masz poczucie, że masz w klasie dzieci szczególnie zdolne lub, tutaj mówiłaś o dziecku, wysoko funkcjonującym autyście, szczególnie trudne?

- Tak. Tak, tak, tak. Ta klasa to jest taka pierwsza klasa tradycyjnych 7-latków, którzy przyszli do szkoły i faktycznie widzę różnice w sposobie nauki, i uczenia się przez nich,

zupełnie jest inaczej, szybciej, sprawniej, po prostu są bardziej dojrzałi. Ale mam cały przekrój moim zdaniem. Klasa jest generalnie cała mocna, ale mam dziecko, które najpewniej będzie już miało dość mocną dysleksję, może nie będzie bardzo głęboka, bo on już czyta i pisze, ale raczej w tę stronę, więc troszkę martwię się, co się zdarzy dalej. Mam dziecko, które wychowuje się tylko z ojcem i on nie do końca radzi sobie ze (ns - 01:19:36) i dziewczynka ma też już powoli problemy w nauce, a czasami za bardzo nie potrafi pogodzić się z tym, że jego córka odstaje od innych w tej kwestii. Z drugiej strony mam dzieci zdolne, bardzo zdolne, na które muszę uważać, ponieważ oczywiście wspierając je w rozwoju i chociażby proponując im czy ich rodzicom, co mogliby zrobić z tymi talentami, gdzie je rozwijać, bo szkoła niestety wszystkiego nie załatwi, muszę uważać ponieważ wyczuwa to klasa i zaczynają się pojawiać konflikty rówieśnicze otarte o zazdrość o te dzieci. Stąd nie mogę też bardzo ich stawiać jako wzór czy na piedestale, bo efekt wychowawczy jest bardzo negatywny.

Myślisz, że bycie zdolnym lub mającym trudności w nauce przekłada się na zachowanie tych dzieci?

- Zdarza się tak, oczywiście, że tak. U tych małych dzieci też tak działa, że jeżeli nie potrafi czegoś dziecko zrobić, ja mówię o wcześniejszych też latach czy o młodszych dzieciach, nie potrafi czegoś zrobić, bo tego nie rozumie, ale nie powie, że nie rozumie, to zaczyna się nudzić, zaczyna rozrabiać, biegać po klasie. Jest to jedno z drugim często związane.

Skąd w dzieciach podejście, że zamiast powiedzieć, że się nie rozumie, to pojawiają się takie zachowania, twoim zdaniem?

- Bo to wymaga świadomości i dojrzałości wewnętrznej, której oni jeszcze nie mają. Czasami tak jest, że myślą tak dość powierzchownie, tak? (ns - 01:22:03) i też już w pewnym momencie, no bo nauczono w systemie przedszkolnym chociażby, nie potrafi czegoś zrobić, nie nauczyło się jeszcze samo, że może zadać pytanie albo wstydzi się zadać pytanie, bo boi się, że zostanie zganione. Dlaczego, jak ty tego nie potrafisz? Albo samo widzi, że wszyscy pracują, wszyscy wiedzą, co mają robić, ja nie wiem, ja się wstydzę zapytać, aby powiedzieć, bo wtedy wyjdzie, że ja nie wiem, może jestem głupi, czasami też tak myślą, więc zaczynają robić różne inne rzeczy, bo dzieci nie lubią nic nie robić, więc wymyślają różne rzeczy, które nie zawsze są mądre i wcale nie wychodzi to lepiej. Więc tutaj rolę jest zawsze nauczyciela, żeby to dostrzec, podejść i pomóc w taki sposób, żeby też jednocześnie nie napiętnować tego dziecka. To jest też trudne, że jak cały czas podchodzisz do jednego dziecka, no to dzieciaki inne to widzą, stąd to dość trudne jest, żeby to jeszcze tak wyważyć, żeby ono nie czuło, brzydko mówiąc, specjalnej troski, bo to też z drugiej strony dziecko wyczuje.

Masz czasem wątpliwości, że może którąś z grup albo konkretne dziecko zaniedbujesz?

- Niestety tak. Ale to się moim zdaniem wiąże z tym, że ja bardzo jestem wobec siebie surowa, jeśli chodzi o samą ocenę tego, co robię i jak pracuję, bardzo dużo od siebie wymagam i wiele lat uczyłam się tego, żeby w pewnym momencie odpuszczać, ale nie odpuszczać oczywiście tej pracy, nie chodzi o swoje obowiązki, tylko to jest zawód, który się nigdy nie kończy, ty nie wychodzisz z tej pracy, nie zamykasz drzwi i jej nie kończysz, po prostu, to nie jest taka praca, ale tego nas nikt nie uczy na studiach i nikt nam tego nie tłumaczy, że w pewnym momencie trzeba zamknąć drzwi wewnątrz w głowie i powiedzieć okej, ja pracę skończyłam. Ja muszę się bardzo pilnować żeby nie mieć takiego poczucia, że kogoś zaniedbuję, bo tak naprawdę mogłabyś robić tylko i wyłącznie to, tylko i wyłącznie pracować lub przygotowywać się do pracy, robić wszystko wokół pracy, a i tak byłoby za mało, bo zawsze można więcej. Też usłyszałam coś takiego kiedyś od mojej przyjaciółki, która pracuje 10 lat dłużej niż ja, mówi, [imię respondentki – przyp. DD], to jest taki zawód, w którym zawsze możesz więcej, zawsze lepiej możesz, zawsze inaczej, zawsze możesz zrobić coś jeszcze. Tylko, że to się nigdy nie kończy, a gdzieś trzeba powiedzieć stop i powiedzieć halo, ja mam jeszcze rodzinę, dziecko, którym się trzeba zająć, inne sprawy, ja chcę żyć, a nie tylko pracować. Więc mam czasami też takie wrażenie, ale związane z tym, że tych dzieci jest dużo i choćbyśmy bardzo chcieli, to 25 dzieci nie poświęcisz takiej uwagi. Jak rozmawiałam z paniami, które pracują z piętnastką dzieci, osiemnastką to mówią, że to jest taka różnica między 18 a 25, mimo że ja nie wiem, bo ja tak nigdy nie pracowałam, ale to też liczność grup swoje robi, że nie zawsze każdego dopilnujesz, nie jesteś fizycznie w stanie sprawdzić każdej literki, każdego zdania, każdego działania, każdego, które w każdym dniu dziecko napisze. Zabrakłoby po prostu na to dni i nocy, i godzin. To jest moje wewnętrzne zdanie. Są nauczyciele, którzy sprawdzają wszystko, tyle że mi by zabrakło po prostu nocy na to. Koleżanka moja, która pracowała z 15 dzieci, z klasami 15-osobowymi mówi z kolei, że zupełnie inaczej proces grupowy przebiega, dlatego że on z socjometrii, że w 25-osobowym zespole masz większe szanse znalezienia kogoś, kogo lubisz, kto będzie lubił ciebie, dużo większe niż w 15-osobowym, stąd mówi, że w 15-osobowym dochodziło do większej ilości konfliktów i odrzucenia. Ja powtarzam tylko, co usłyszałam, no bo ja też nie pracowałam, to też jest ciekawe, że edukacyjnie jest łatwiejsze i ciekawsze w sensie takim, że bardziej możemy się zaopiekować tymi dziećmi edukacyjnie, ale słyszałam też taki pogląd, że z kolei wtedy wychowawczo dochodzi do takiej rzeczy socjometrycznej rówieśniczej, wtedy się jakieś takie różne rzeczy mogą popsuć.

Jak ci się układa współpraca z rodzicami?

- Dobrze, jednak ja nigdy się nie spoufalałam z rodzicami, nie przechodzę z nikim na ty, zostaję na takich stosunkach serdecznych oczywiście z jednymi bardziej, z drugimi mniej, ale zawsze formalnych i oficjalnych. I unikam tego, żeby w klasie mieć dzieci moich znajomych, bardzo, bo uważam, że to jest miejsce, w którym ja nie mogę być w żaden sposób związana inaczej, więc bardzo się o to starałam zawsze i są rodzice różni, są rodzice trudni, wymagający w złym sensie, ale generalnie zauważam, że wszyscy są wymagający, w sensie zainteresowani co się dzieje.

Jak postrzegasz rodziców, czy są to osoby zaniedbujące, nadopiekuńcze, zbyt wymagające czy rozsądne?

- Cały wachlarz niestety tutaj można zebrać, bo każdego z tych tu wymienionych mam w swojej klasie.

A jest jakiś typ, który dominuje?

- Nie.

Czy styl rodziców może mieć wpływ na wyniki w nauce dziecka, albo na jego zachowanie?

- Oczywiście, że tak, bo wystarczy, że tak jak mam uczennicę, która ma problemy, ciężko jej przychodzi nabywanie wszystkich umiejętności matematycznych, związanych z dedukowaniem logicznym takich rzeczy i dziewczynka 2,5 tygodnia była chora, kaszlała, teraz przez COVID też nie mogła szybko wrócić. No i wystarczy, że rodzic nie czuje potrzeby nadrabiania z nią tego, co robiliśmy w szkole. Inne dziecko, które generalnie byłoby bardziej sprawne w tych kwestiach przyszłoby do szkoły i szybko by to zrozumiało, nadrobiło i szybko wyrównałoby się z tymi dziećmi, które chodziły do szkoły. A ona przez to, że nikt z nią indywidualnie nie usiadzie i nie przerobi każdego przykładu, który robiliśmy na lekcjach, to już jest co zostanie, sama tego nie zrobi, więc będzie miała mocne tyły i tyle. Oczywiście, że to wpływa. Wpływa też w taki sposób trudny, jeśli chodzi emocje dziecka, bo jeżeli rodzice są bardzo wymagający, a mam takich też, to dziecko boi się postawić kreskę na kartce, bo ono boi się, że zostanie zrugane, bo jest przyzwyczajone do takiego podejścia w domu. Więc mam ucznia, który się panicznie boi cokolwiek rysować. Może już trochę mniej panicznie, ale ciągle. Ma problemy z pisaniem, ale rysunki to jest dramat, a jeszcze jak ma coś zrobić we własnej inwencji, sam coś wymyśleć. Mam uczennicę, która jest bardzo mądra, zdolna, bardzo fajna, ale ma tak ostrą matkę, taką wymagającą, ostrą wobec niej, że każdy najmniejszy błąd, który będzie widoczny, na przykład już nie można go zmasać zmazikiem, sprowadza ją do takiej hysterii, bo co powie mama, bo mama w taki sposób reaguje na takie sytuacje. Więc oczywiście, że to wszystko wpływa na dzieci.

Mówi się, że rodzice przeladowują dzieci zajęciami dodatkowymi, czy uważasz, że wczesne podejmowanie takich kroków ma sens i może wpłynąć na osiągnięcia?

- Pytanie po której stronie jest motywacja. Bo jeżeli motywacja jest motywacją dziecka, bo bywa tak też, co ja wiem chociażby ze swojego doświadczenia, że ty sama chcesz już od najmłodszych lat rozwijać swoją pasję, to jest inna rozmowa. Syn mojej przyjaciółki, nauczycielki też zresztą, jest zakochany w wiolonczeli i już w tej w tej chwili poszedł do pierwszej klasy drugiego stopnia, mimo że w zwykłej szkole jest rok niżej, czyli zaczął szkołę mocno wcześniej. To sprawia, że chłopak nie ma w ogóle żadnego wolnego czasu, ale on to dalej chce robić, ta motywacja wewnętrzna nie spada, ona dalej wychodzi od niego. Wszystko jest w porządku w momencie, w którym tak to działa i jednocześnie nie zaburza to nauki w szkole podstawowej, bo szkoła podstawowa jest szkołą elementarną i po prostu koniec, kropka, trzeba się uczyć i koniec. Więc jeżeli jedno z drugim idzie w parze i to dziecko chce samo rozwijać tą pasję, to super, to wszystko wspaniale i jak najbardziej trzeba mu to umożliwić, pomagać i wspierać. Ale jeżeli jest to motywacja rodziców, to oczywiście, że nie, bo to nie o to chodzi.

Czy dzieci w twojej klasie są do siebie podobne czy bardziej się różnią?

- To jest trudne pytanie, dlatego że po 2 latach, teraz 3. rok mijają troszkę się ze sobą zgrały, więc pod wieloma względami są do siebie podobne, a całkowicie normalne w takim zespole, który już tyle czasu ze sobą jest. Poza tym mam dzieci właściwie z dwóch grup z przedszkola, stąd to dzieci, które się długo znają. Więc generalnie jest to mocno zgrany zespół i taki jednomyślny często. Ale edukacyjnie bywa różnie, chociaż przeważają dzieci, które są średnie i zdolne. Przeważają dzieci bez większych problemów z nauką.

Jakich problemów doświadczają dzieci z twojej klasy w szkole i poza szkołą?

- Bardzo różnych, bo są to zarówno dzieci, które są niedopilnowane, zaniedbane, ale nie, jeśli chodzi o pieniądze ani o jedzenie, tylko tak wychowawczo, są to dzieci, które dla mnie są poddawane zbyt dużej presji rodziców i wymaganiom, mimo że są bardzo mądre i zdolne, są to dzieci, które z kolei są za bardzo rozpieszczane i mimo że dorastają do kolejnych obowiązków, to w ogóle im się ich nie daje i przez to dla mnie się je upośledza troszeczkę, bo one przez to nie są świadome swoich możliwości i umiejętności, bo nawet nie pozwala się im w domu nic wykazać. Są też dzieci bardzo wspierane przez rodziców i takie, które rozwijają swoje pasje i faktycznie tego czasu się w nie dużo inwestuje w domu.

Czy w twojej klasie jest dziecko, które doświadcza nierówności społecznej?

- Wydaje mi się, że mogę pod to podciągnąć mojego ucznia niepełnosprawnego intelektualnie. Że jednak on już odczuwa, mimo że dzieci naprawdę starają się traktować go

bardzo dobrze, jest to trudne, bo są to ciągle dzieci, które działają na swoim poziomie intelektualnym, bo on jest po prostu inny i on to już zaczyna rozumieć. Zaczyna to rozumieć i zaczyna mu być źle z tego powodu, nikt się z niego nie śmieje, ale wystarczy, że on widzi, że dzieci to robią, a on nie, dzieci potrafią coś tam, a on nie i to już wystarcza. I dla mnie to już może być w tej kategorii.

W jaki sposób jego odczuwanie takiej sytuacji może przekładać się na jego zachowanie w klasie, na jego naukę?

- Płaczem, frustracją, takimi różnymi reakcjami emocjonalnymi i brakiem motywacji do nauki po prostu, ogólnie, że po co ma to robić skoro i tak jest na przykład głupszy. Brakiem samoakceptacji, niską samooceną i tak dalej.

Czy szkoła powinna wyrównywać nierówności społeczne?

- Szkoła moim zdaniem wyrównuje nierówności społeczne, ponieważ do tej samej klasy chodzi dziecko inżynierów profesorów i dziecko strażników miejskich czy strażników służby więziennej, i dziecko hydraulika, i sprzątaczkę. I one się bawią razem, i one nie odczuwają różnicy. Poza tym szkoła kształci do jakiejś kultury i odbierania wyższych tych rzeczy takich, mówimy o kulturalno-oświatowo-edukacyjnych, poszerza horyzonty mimo wszystko. Więc szkoła to robi, ale też nie zapewni tego w stu procentach nigdy.

W jaki sposób ty się odnajdujesz w sytuacji występowania nierówności społecznej?

- Przede wszystkim rozmawiam z dziećmi. W zależności od tego, czego problem dotyczy, rozmawiam z tym dzieckiem, z jakąś grupką, czy z całą klasą. Miałam też kiedyś w grupie, co prawda jeszcze nie w szkole, ale w przedszkolu, dzieci romskie, które w zależności od rodziny, z której się wywodzą też różnie będą funkcjonowały. Czasami są tak bardzo zamknięte w swojej kulturze, nie znają nawet języka polskiego, mówią (ns - 01:39:38), jest to duży problem, ale trzeba wtedy znaleźć wspólny język z dzieckiem, a potem pokazać, że wspólny język możemy znaleźć wszyscy w tej grupie, czyli dzieciom pokazać, że lubią to samo i tak dalej, więc to jest jakieś możliwe rozwiązanie.

Czy masz oczekiwania wsparcia od państwa, szkoły, rodziców gdyby wystąpiła sytuacja nierówności społecznej w szkole?

- Na pewno, zależy oczywiście od tego, jaki byłby problem, bo też rzeczą, którą dzieci zauważają, a dzieci są szczerze, a co za tym idzie okrutne, są to błędy finansowe związane z nierównościami społecznymi. Uważam, że wsparcie państwa dla takich osób jest za małe, mimo 500+ i cudów-wianków, to żeby dziecko dostało obiady, które będzie mogło jeść w szkole, to jest to trudny proces, na tym się też to nie kończy, więc uważam, że jest to za małe. Bardzo też wiele zależy od rodziców wszystkich dzieci i tego jak oni rozmawiają z dziećmi w

domu na temat tego dziecka, które odstaje, bo co z tego, że ja jestem w stanie wychowawczo z pewnymi rzeczami sobie poradzić i przepracować z dziećmi, skoro w domu i tak usłyszą coś innego. Stąd też oczywiście rozmawia się z rodzicami, ale to też nie zawsze będzie tak skutkowało jakbym chciała.

Czy myślisz, że twoje doświadczenia edukacyjne przekładają się na to w jaki sposób pracujesz z dziećmi i myślisz o edukacji?

- Tak, oczywiście. Zdecydowanie ciągle mam z tyłu głowy, że bardzo wielu rzeczy nie jestem świadoma, nie siedzę w każdej głowie mojego ucznia i to właśnie jak bardzo ja często wewnętrznie przeżywałam nawet najmniejszą rzecz powoduje, że zdaję sobie z tego sprawę teraz i staram się po prostu czasami porozmawiać z dzieckiem, żeby pewne rzeczy wyjaśnić, dopowiedzieć, tak żeby nic takiego negatywnego, na tyle na ile mogę zaradzić temu. I przede wszystkim zawód, który wykonuję, wykonuję też dlatego jakie mam wspomnienia z własnej edukacji.

Jaki jest twój staż pracy w zawodzie?

- 10 lat.

Dziękuję.



.....

Imię i nazwisko doktoranta

Wrocław,

.....

Adres

OŚWIADCZENIE

Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona praca doktorska pt.:

.....
.....
.....

została napisana przeze mnie samodzielnie.

Równocześnie oświadczam, że praca ta nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku *o prawie autorskim i prawach pokrewnych* (Dz. U. 1994, nr 24, poz. 83) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym.

Ponadto praca nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób nielegalny i nie była wcześniej przedmiotem innych procedur urzędowych związanych z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

.....

podpis doktoranta

■ _____ **Biuro ds. kształcenia doktorantów**