

Kinga Konieczny-Pizoń

Kultura szkoły w narracjach dzieci z układu ryzyka (ujęcie interdyscyplinarne)





Kinga Konieczny-Pizoń

doktor nauk społecznych w dyscyplinie: pedagogika; psychoterapeutka, asystent psychodramy, nauczyciel akademicki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej doświadczenie zawodowe obejmuje również pracę w ośrodkach resocjalizacyjnych oraz w instytucjach świadczących wsparcie rodzinom znajdującym się w kryzysie, a zainteresowania naukowe koncentrują się wokół pedagogiki społecznej, resocjalizacyjnej, w tym środowisk edukacyjnych dzieci z rodzin z układu ryzyka.

**Kultura szkoły w narracjach dzieci
z układu ryzyka
(ujęcie interdyscyplinarne)**

Kinga Konieczny-Pizoń

**Kultura szkoły w narracjach dzieci
z układu ryzyka
(ujęcie interdyscyplinarne)**

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2023

RECENZENTKI

Maria Czerepaniak-Walczak

Ewa Filipiak

Spis treści

9	_____	Wstęp
		Rozdział 1
		Interdyscyplinarne konteksty kultury szkoły
15	_____	1.1. Wprowadzenie
21	_____	1.2. Psychokulturowa koncepcja kultury szkoły Jerome'a S. Brunera
28	_____	1.3. Kultura totalna szkoły
42	_____	1.4. Językowa transmisja kultury (szkoły)
50	_____	1.5. Kultura zaufania, nieufności a bezpieczeństwo ontologiczne w szkole
68	_____	1.6. Szkoła jako przestrzeń i miejsce wytwarzania tożsamości
76	_____	1.7. Podsumowanie
		Rozdział 2
		Społeczno-kulturowe koncepcje dziecka i ich pedagogiczne implikacje
79	_____	2.1. Wprowadzenie
88	_____	2.2. Dziecko a kultura – psychokulturowe aspekty poznania, uczenia się i wytwarzania kultury
94	_____	2.3. Dziecko z układu ryzyka – między zaspokojeniem a deprivacją psychospołecznych potrzeb
102	_____	2.4. Interakcje nauczyciel – dziecko. Kulturowe aspekty (nie)poznania
110	_____	2.5. Podsumowanie
		Rozdział 3
		Metodologia badań własnych
115	_____	3.1. Wprowadzenie
116	_____	3.2. Przedmiot i cel badań oraz problemy badawcze
117	_____	3.2.1. Jaki jest obraz szkoły w percepcji dzieci z układu ryzyka?
119	_____	3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze
120	_____	3.4. Charakterystyka terenu badań i doboru grupy badanej
124	_____	3.5. Organizacja oraz przebieg badań
125	_____	3.5.1. Realizacja wywiadów narracyjnych

126	_____	3.6. Opis metody analizowania materiału badawczego
128	_____	3.7. Słownik zastosowanych w pracy znaków i pojęć
		Rozdział 4
		Szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka – analiza i interpretacja materiału badawczego
131	_____	4.1. Wprowadzenie
133	_____	4.2. Szkoła jako „rynek wyróżnień”. Indywidualna perspektywa roli szkoły jako „szansy i okazji” w życiu dziecka
138	_____	4.2.1. Uznanie i sprawstwo
145	_____	4.2.2. Przedmioty budzące ciekawość
149	_____	4.2.3. Relacje
153	_____	4.2.4. Prawo do prywatności
154	_____	4.2.5. Sposób na nudę
155	_____	4.2.6. Swoboda, relacje i zabawa jako kategorie (nie)dostępne w szkole
160	_____	4.2.7. Poszukiwanie wygodnych (łatwych) sytuacji
163	_____	4.3. Szkoła (dla) władzy – „kultura totalna szkoły”
163	_____	4.3.1. Zasady i normy obowiązujące w szkole
164	_____	4.3.2. Ustalony rytm dnia
166	_____	4.3.3. Właściwe zachowanie
173	_____	4.3.4. (Nie)dostępność przestrzeni szkolnych
179	_____	4.3.5. Odpowiedni (uczniowski) strój
180	_____	4.3.6. Mechanizmy nadzoru i kontroli
181	_____	4.3.6.1. Narzędzia nadzoru i kontroli
182	_____	4.3.6.2. Logika dyżuru
183	_____	4.3.6.3. Procedura instrukcja–obserwacja–weryfikacja podczas lekcji
188	_____	4.3.6.4. Uczniowie jako (współ)kontrolerzy
192	_____	4.3.7. System kar i nagród
192	_____	4.3.7.1. Katalog kar
202	_____	4.3.7.2. Katalog nagród
209	_____	4.3.8. Uczniowskie subkultury w kulturze totalnej szkoły – w stronę (wy)tworzenia tożsamości
211	_____	4.3.8.1. Uczniowie przemocowi/agresywni
221	_____	4.3.8.2. Uczniowie niegrzeczni
228	_____	4.3.9. Uczeń jako produkt kultury (totalnej) szkoły
236	_____	4.4. Szkoła jako (nie)bezpieczne miejsce. Kategorie nieufności, zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego (nie)obecne w szkole

238	_____	4.4.1. Szkoła jako miejsce rozwijania (kultury) nieufności
246	_____	4.4.2. Szkoła jako miejsce budowania (kultury) ufności
254	_____	4.5. Podsumowanie
		Rozdział 5
		Szkolny model wsparcia dzieci z układu ryzyka.
		W stronę rozwijania Korczakowskich idei w kulturze szkoły.
		Propozycje rozwiązań dla praktyki pedagogicznej
261	_____	5.1. Wprowadzenie
264	_____	5.2. Założenia (przekonania) kultury szkoły dotyczące dziecka
265	_____	5.3. Zespół norm, wzorców postępowania i wartości w kulturze szkoły
271	_____	5.4. Zespół norm, wzorców postępowania i wartości dziecka w kulturze szkoły
275	_____	5.5. Podsumowanie
279	_____	Zakończenie
281	_____	Bibliografia
321	_____	Indeks nazw osobowych
335	_____	Wykaz tabel
337	_____	Wykaz rysunków
339	_____	Summary

Współcześnie obserwujemy wiele dyskusji i działań podejmowanych na rzecz poszukiwania odpowiednich koncepcji, modeli szkoły oraz charakteru ról, które ma przyjmować czy też stwarzać nauczyciel, a także spostrzegania miejsca dziecka (ucznia) w postulowanych zmianach¹. Zainteresowanie szkołą i tworzącymi ją osobami jest w takim stopniu istotne, iż stanowi doświadczenie każdego członka społeczeństwa, nierzadko na długo utrzymujące się w pamięci i odzwierciedlające się w projektach życiowych człowieka. O tym, jaka jest kondycja współczesnej szkoły i funkcjonujących w niej nauczycieli, uczniów, współpracujących (lub nie) z nią rodziców, wydaje się świadczyć sytuacja pandemii Covid-19. Narzuciła ona niemalże natychmiastową konieczność jej przeorganizowania oraz przeniesienia procesów kształcenia w wirtualną przestrzeń, a procesów wychowania i opieki – w przestrzeń wyłącznie domu. Obok potencjałów związanych m.in. z: rozwinięciem nowych zainteresowań, komunikowaniem się z ludźmi bez względu na miejsce zamieszkania, zaoszczędzeniem czasu na dojazdy, naturalnie pojawiły się zjawiska negatywne, jak: ograniczenie kontaktów (w tym osamotnienie), wydłużenie czasu pracy przy komputerze, trudności z utrzymaniem samodyscypliny (Buchner i in., 2020). Wydaje się jednak, iż do tego momentu nie był w tak dużym natężeniu nagłaśniany problem nierówności w dostępie do edukacji, którym okazało się symbolicznie (nie)posiadanie komputera przez dzieci z rodzin ze środowisk nieuprzywilejowanych (zagrożonych marginalizacją społeczną) i brak dostępu do internetu (Słowik, 2021).

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

1 Stanowisko argumentuję m.in. projektem społecznym, jakim jest ruch „Budzącej się szkoły”, stanowiący inicjatywę oddolną, która zrodziła się w Polsce w 2015 r. na podstawie pomysłu Margret Rasfeld. Misją ruchu, który gromadzi zarówno nauczycieli, jak i rodziców, jest przeobrażenie tradycyjnego modelu szkoły, oddanie uczniom współodpowiedzialności za proces nauczania („Od kultury nauczania do kultury uczenia się”) wraz z jednoczesnym aktywnym włączaniem rodziców w społeczność szkolną (*Budząca się szkoła...*).

przede wszystkim zwraca uwagę na istnienie różnic w myśleniu i konstruowaniu rzeczywistości powstałych w związku z utrudnionym dostępem do „narzędzi kulturowych” i utrudnionym opanowaniem ich, (nie)pozwalającymi na poruszanie się w świecie (Filipiak, 2011, s. 62–63). Akcentowanie „różnicy/odmienności” kulturowej w szkole (edukacji) ze względu na doświadczanie świata oraz opowiadanie o nim (konstruowanie znaczeń) przez dziecko, które uwikłane jest w „wymogi systemu kulturowego” (Bruner, 2006, s. 27) rodziny, instytucji, rówieśników itp., wydaje się konieczne do podjęcia rozważań na temat (roz)poznania i (z)rozumienia ucznia.

W monografii, w której opieram się na wycinku badań prowadzonych w ramach pracy doktorskiej², przedstawiam spostrzeżenie szkoły przez dzieci – w wieku 10–14 lat – z *układu ryzyka* (Brzezińska, 2003a, s. 2). Wywodzą się one najczęściej ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym oraz doświadczają obecności czynnika lub czynników ryzyka w sferze osobistej, relacyjnej lub ich kombinacji, utrudniających im korzystanie z własnych potencjałów (McDonald, 2000; Moore, 2008). Koresponduje to z budowaniem ich „kulturowej optyki” patrzenia oraz rozumienia świata, ludzi i siebie. Terenem badań był Bytom, który od czasów transformacji ustrojowej konfrontuje się z problemami gospodarczymi, społecznymi, w tym z istnieniem wielu środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, co łączy się z określonymi warunkowaniami kulturowymi. Inspirację do wyznaczenia ram teoretycznych monografii, a także rozumienia percepcji dzieci z układu ryzyka stanowi dla mnie koncepcja psychokulturowego podejścia do edukacji rozwinięta przez Jerom’a S. Brunera (2006).

Dzieci postrzegam jako badaczy-ekspertów otaczającego je świata i ludzi, zdolnych do uczenia się w społeczno-kulturowym kontekście przez negocjowanie znaczeń (Bruner, 2006; Wygotski, 1971). Ponadto zwracam uwagę na niejako podwójne „uwikłanie dziecka”, zarówno w jego „kulturę dziecięcą”, charakterystyczną dla okresu dzieciństwa (Smolińska-Theiss, 2013, s. 27), jak i „kulturę środowiska rodzinnego” („habitus dziecka”) (por. Bourdieu i Passeron, 2011). Przyjęcie jakościowej strategii badawczej pozwala, w wyniku prowadzonych wywiadów narracyjnych, na oddanie głosu dzieciom defaworyzowanym,

2 Praca doktorska pt. „Nauczyciele i szkoła w percepcji dzieci z układu ryzyka (na przykładzie miasta z Górnego Śląska)” została napisana pod kierunkiem naukowym dr hab. Anny Szafrąskiej, prof. UŚ i została obroniona na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

nierzadko nieposiadającym przestrzeni do głoszenia swoich poglądów, prezentowania emocji czy doświadczeń.

W rozdziale pierwszym przedstawiam treści związane z kulturowymi wymiarami szkoły. Prezentuję interdyscyplinarne podejście do terminów: *kultura*, następnie *kultura szkoły*, sytuowanych na pograniczu (sub)dyscyplin: pedagogiki kultury, antropologii, psychologii kulturowej, socjologii kultury, socjologii wychowania. Dokonuję także rekonstrukcji terminów: *kultura* oraz *kultura szkoły* na podstawie koncepcji psychokulturowego podejścia do edukacji Brunera (1986; 2006). Stanowi ona ramy teoretyczne do (roz)poznania oraz (z)rozumienia wytwarzanych przez dziecko znaczeń, osadzonych w „dostępnej” mu kulturze (szkoły, domu, środowiska rówieśniczego itp.). W rozdziale podejmuję – opierając się na Ervinga Goffmana modelu instytucji totalnych – próbę rozpoznania wymiarów „totalnej kultury szkoły”, narzucającej dziecku konieczność przejścia ściśle określonych interpretacji rzeczywistości. W nawiązaniu do zaakcentowania więzi dziecka z kulturą szkoły prezentuję procesy enkulturacji i akulturacji, jakie zachodzą dzięki językowi (narracji), oraz (nie)możliwości „odczytywania” tego języka ze względu nie tylko na ukryte znaczenia, ale i różnice w habitusach poszczególnych uczniów. W opisie procesów posługuję się teorią reprodukcji kulturowej (Bourdieu i Passeron, 2011) oraz koncepcją kodów językowych (Bernstein, 1971; 1990). Prezentuję temat kultury zaufania, nieufności i bezpieczeństwa ontologicznego w szkole jako kategorii ważnych z powodu dziecięcych biograficznych doświadczeń z podstawowymi opiekunami – kategorii stanowiących także o ich (nie)umiejętności poruszania się w kulturze szkoły. Rozdział zamykam tematem związanym z spostrzeganiem szkoły jako kulturowego miejsca oraz przestrzeni, kreujących dziecięcą tożsamość. Sygnalizuję tutaj konieczność ponownego (roz)poznawania kultury szkoły po przekroczeniu „progu edukacyjnego” przez dzieci w sytuacji konfrontowania się z nowymi normami i rolą ucznia klasy IV. Podsumowanie stanowi syntezę prowadzonych narracji, dyskusji.

Rozdział drugi traktuje o kulturowych koncepcjach dziecka i ich pedagogicznych implikacjach. Postrzegam dziecko przez pryzmat „kulturowego konstruktów” (Koźczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018), jako zdolne do wytwarzania własnej kultury, ale i kreowane przez kulturę dorosłych. Rozwijam koncepcje, wizje dziecka usytuowane w wymiarach kultur: prefiguratywnej, kofiguratywnej, postfiguratywnej (Mead, 2000), a także w modelach wychowania: autonomicznym, adultystycznym, izonomicznym (Szczepka-Pustkowska,

2011; Śliwerski, 2007) oraz w Janusza Korczaka ideach praw dziecka (Korczak, 1939; 1958; 1983). Tym samym akcentuję wielowymiarowość optyk patrzenia na dziecko i podejmowanych z nim interakcji. Koncentruję się również na przedstawieniu mechanizmu tworzenia się reprezentacji poznawczych u dziecka w relacji do kultury, której uczy się ono w wyniku (auto)narracji i „intersubiektywności” (Bruner, 2006, s. 38, 40). Następnie wyjaśniam termin *dzieci z układu ryzyka* w nawiązaniu do ich funkcjonowania w trudnych warunkach środowiskowych związanych z: monokulturowością, ubogim kapitałem kulturowym, niewydolnością wychowawczą rodziców, a także deprivacją potrzeb psychospołecznych. Jednocześnie akcentuję kulturowo wytwarzane wzorce postępowania przejmowane i powielane przez dziecko z układu ryzyka w pozostałych środowiskach jego aktywności. Przybliżam również zagadnienie kulturowego (nie)(roz)poznania ucznia (dziecka) przez nauczyciela (dorosłego), odnoszące się do nabywania przez kadre pedagogiczną świadomości konieczności przyjęcia perspektywy psychokulturowej, antropologicznej w rozumieniu procesów zachodzących w interakcji z uczniami. Rozdział zamykam podsumowaniem, w którym dokonuję syntezy prowadzonych narracji.

W rozdziale trzecim prezentuję założenia metodologiczne badań. Argumentuję w nim wybór paradygmatu konstruktywistycznego i strategii badań jakościowych. Zwracam uwagę na przedmiot, cel badań oraz problemy badawcze. Przedstawiam opis wywiadu narracyjnego, który przeprowadzałam z dziećmi – w wieku od 10 do 14 lat – z układu ryzyka. Prezentuję wnioski związane z organizacją i przebiegiem badań, zwłaszcza w kontekście założeń etycznych i ryzyka dotyczącego projektowania badań jakościowych. Przedstawiam strategię interpretacji danych w odniesieniu do modeli i koncepcji teoretycznych oraz metodę analizy hermeneutyczno-fenomenologicznej pozwalającej na zakodowanie zgromadzonego materiału badawczego.

W czwartym rozdziale proponuję odpowiedź na pytanie badawcze o obraz szkoły w percepcji dzieci z układu ryzyka. Ukazuję w nim spostrzeżenie szkoły przez pryzmat trzech wątków tematycznych: jako rynku wyróżnień, totalnej kultury szkoły oraz kultury zaufania, (nie)ufności, a także bezpieczeństwa ontologicznego. Taka konstrukcja narracyjnych obrazów szkoły umożliwi pogłębienie wglądu w dokonujące się wewnętrznie procesy, wskazuje na wielowymiarowość, dynamikę zachodzących zjawisk oraz świadczy o roli szkoły w życiu dziecka. Interesującym wątkiem jest rozpoznanie powstawania dziecięcych subkultur jako odpowiedzi na nieumiejętność dopasowania się dziecka-ucznia

do dominującej kultury szkoły, zwłaszcza w narracji dzieci, które przekroczyły drugi próg edukacyjny, czyli rozpoczęły nauczanie w systemie przedmiotowym. Rozdział kończę dyskusją wyników, wskazującą na spolaryzowaną wizję szkoły, w której dzieci mają potrzebę swobody i ekspresyjnej twórczości, a wydaje się, że są ujarzmiane przez unifikacyjną wizję dziecka-ucznia reprezentowaną przez kulturę szkoły.

W ostatnim, piątym, rozdziale zawieram propozycje dla praktyki pedagogicznej. Przedstawiam wskazówki do pracy w szkole z dziećmi z układu ryzyka w postaci tzw. modelu wsparcia. Model zawiera opis kierunków zmian w kulturze szkoły (Nowosad, 2019b, s. 43), akcentujących te aspekty „dziecięcej kultury”, które zostały uwzględnione we wnioskach z badań. Tym samym zwracam uwagę na odkrywanie potencjału (jakości) edukacji/szkoły zawierającego się w (roz)poznawaniu otwartości na wspólne działania w sytuacji istnienia „różnicy/odmienności” kulturowej, a także na badanie funkcjonujących w kulturze szkoły założeń o umyśle i naturze ucznia.

W zakończeniu monografii dzielę się refleksjami na temat istoty jakościowego analizowania kultury szkoły w relacji do wygaszania społecznych nierówności edukacyjnych. Publikację zamyka bibliografia, wykaz tabel, rysunków oraz indeks nazw osobowych.

Rozdział 1.

Interdyscyplinarne konteksty kultury szkoły

1.1. Wprowadzenie

Szkoła, będąca wytworem społeczeństwa, jednocześnie owo społeczeństwo tworząc, czyni to zawsze w określonym aspekcie kulturowym. Ludzie funkcjonują w kulturze, są przez nią otoczeni i w odniesieniu do niej kreują wewnętrzne wyobrażenie świata, którego efektem jest światopogląd, pozwalający na uporządkowanie poznawczych, behawioralnych oraz emocjonalnych doświadczeń. Od momentu przyjścia na świat, zrazu nieświadomie, przyjmują i powielają pewne symbole, wartości, normy, wzorce postępowania, obrzędy stanowiące o pewnym porządku rzeczywistości (Tuohy, 2002, s. 17). Szkoła, jako reprezentacja społeczeństwa, ma własną kulturę, która początkowo w obszarach badawczych odnosiła się do zainteresowania życiem szkolnym (Nowosad, 2019a, s. 839). Aktualnie jest trudnym do eksplorowania polem poznawczym ze względu na abstrakcyjność i wielowymiarowość terminu (por. Adrian, 2012; Czerepaniak-Walczak, 2015; Polak, 2007). W niniejszym podrozdziale prezentuję terminy: *kultura*, a następnie *kultura szkoły* w wybranych orientacjach naukowych, które finalnie posłużą do interpretacji zgromadzonych danych.

Niewątpliwie istotnym dla Petera McLarena (2015) aspektem odnoszącym się do mówienia i pisania o kulturze szkoły, a także do badania jej jest określenie komponentów stanowiących o jej istnieniu. Kultura w jego rozumieniu to „specyficzne sposoby przeżywania i rozumienia przez grupę społeczną «zastanych» okoliczności i warunków życia [...], to [...] zestaw praktyk, ideologii oraz wartości, dzięki którym poszczególne grupy nadają sens światu” (s. 246). Wielość definicji terminu, w zależności od przyjętej orientacji, może świadczyć o jego abstrakcyjności i niemożności ilościowego oraz stałego ujęcia (por. Herder, 1962, s. 4). Kultura jest atrybutem wyłącznie człowieka (Bauman, 2000), jego rzeczywistością oraz codziennością, która przynosi repertuar określonych sposobów postępowania umożliwiających poruszanie się w świecie (Burszta, 1998, s. 55–58). „To kompleks zachowań podporządkowanych normom i wzorom oraz

ich rezultatom” (Kłoskowska, 1980, s. 77), ponadto kultura pozostaje „w relacji bądź nie z chaotyczną naturą” (Bruner, 2006; por. Burszta, 1998, s. 36; Kłoskowska, 1980, s. 28). To również zbiór wyuczonych działań, których poszczególne części są wspólne dla danej zbiorowości, transmitowane w jej kręgu (Linton, 2000), co sprawia, że ma ona „związek z przeszłością (tradycją), jak też teraźniejszością i przyszłością” (Jówko, 2016, s. 13).

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

Kultura organizacyjna w literaturze przedmiotu jest opisywana przez pryzmat kierowania i zarządzania ludźmi w organizacji (Lorsch, 1985) oraz przekonań dotyczących (nie)efektywności podejmowanych działań (Wilkins i Patterson, 1985). Odzwierciedla także potrzeby poszczególnych członków organizacji, którzy wytwarzają i nadają znaczenia określonym doświadczeniom (Martin, 2015). Często w jej analizowaniu pojawiają się odniesienia do kontroli, strategii czy struktury (Hofstede i in., 1990). Badacze twierdzą, iż organizacje edukacyjne dysponują pewnymi wzorcami kultury oraz subkultury, które mogą mieć znaczący wpływ na decyzyjność dla pojawiających się przed instytucją wyzwań (Bowyer i in., 2000, s. 14). Związki pomiędzy kulturą a organizacją dotyczą spostrzegania kultury przez mechanizm adaptacyjno-regulujący, spajający struktury społeczne (Bjerke, 2004, s. 3). Roger Harrison natomiast, akcentując filary kultury organizacyjnej utożsamiane z klimatem organizacji oraz realizacją struktury i zadań, wyodrębnił cztery orientacje kulturowe, których różne warianty obecne są w instytucjach. Pierwsza orientacja odnosi się do kultury władzy, charakteryzującej się stosowaniem przez kierowników dyrektywnych form zarządzania, opartych na nagradzaniu i karaniu oraz ograniczonym dostępie do określonych dóbr. Druga to kultura roli w organizacji polegająca na ścisłym określaniu poszczególnych funkcji (ról) w zespole, pozwalających

na zyskanie poczucia stabilizacji. Trzecim typem orientacji kulturowej jest kultura wsparcia, nawiązująca do takich wartości, jak: współpraca, zaufanie, wspólne osiągnięcie celów. Kadra zarządzająca wspomaga zespół poszczególnych pracowników, akcentując ich potencjał. Kultura sukcesu – jako typ czwarty – jest charakterystyczna dla organizacji zorientowanych na osiągnięcie wyników, tworząc klimat i warunki sprzyjające rozwijaniu w pracownikach motywacji dzięki propagowaniu wartości korespondujących z niezależnością, innowacją, odpowiednim systemem gratyfikacji (Harrison, 1972, s. 119–128).

Najbardziej rozpowszechnionym w literaturze przedmiotu modelem kultury organizacyjnej szkoły jest model Edgara H. Scheina (1993), w którym termin *kultura organizacyjna* definiuje się jako:

wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych, rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – sprawdzonych w działaniu na tyle, by uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywanych nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w przypadku napotkania owych zdań (s. 3).

W swoim modelu badacz prezentuje trzy poziomy dotyczące wartości, założeń oraz wytworów. Kładzie nacisk na istnienie jawnych i ukrytych wymiarów kultury organizacji. Mianowicie, tylko wytwory (rytuały, normy, role, realizowane poprzez język, zachowanie oraz materialne przedmioty) są możliwe do zaobserwowania, natomiast to, co ukryte – założenia (przekonania) oraz wartości (pewne wyobrażenia na temat pożądanego stanu) – stanowi istotę funkcjonowania instytucji. Ponadto, założenia te wpływają na decyzje dotyczące wartości oraz charakter wytworów (por. Kostera i in., 2000, s. 375).

W perspektywie organizacyjnej kultura szkoły jest charakteryzowana jako „wizytówka”, „twarz organizacji”, która może budować efektywność, gwarantować wsparcie, poczucie bezpieczeństwa, identyfikacje w wyniku posiadania wspólnych szkolnych wartości, potrzeb, procedur (por. Cameron i Quinn, 2003, s. 25; Hargreaves i Fink, 2004). To także pewien „wzorzec postępowania” (por. Bjerke, 2004) czy to w przypadku rozwiązywania problemów (Deal i Peterson, 2009, s. 9; Okulicz-Kozaryn, 2015), czy w „sposobie zachowania” się poszczególnych członków społeczności szkolnej na podstawie wyobrażeń, wiedzy, tradycji, które są wspólne dla danej grupy (Nowotniak, 2006, s. 235). W opisie kultury

organizacyjnej szkoły badacze akcentują rolę historycznego przekazu wzorców znaczeń, odnoszących się do tradycji, mitów, norm, wartości (Stolp i Smith, 1995, s. 13), a także trudności w jej badaniu przez pryzmat trudnego do uchwycenia kontekstu¹ oraz przyjętych orientacji badawczych (por. Nowosad, 2018b, s. 47–50). Kultura organizacyjna szkoły jest, zdaniem Jona Prossera (1999, s. 5), domeną badaczy orientacji jakościowych i przedmiotem socjologii edukacji. Krzysztof T. Konecki natomiast przyjmuje trzy orientacje badawcze i analityczne danego zagadnienia. Kultura organizacji, na podstawie jego założeń, może być traktowana jako zmienna niezależna, kiedy to czynnik formujący kulturę od zewnątrz kształtuje i determinuje sposoby postępowania oraz jest niezmienny. Rozpatrywanie pojęcia w charakterze zmiennej zależnej odnosi się do czynnika, który znajduje się wewnątrz badanej przestrzeni oraz podlega zmianom. Uczony uwzględnia perspektywę badawczą w utożsamianiu terminu z bytem autonomicznym, gdzie pojęcia kultury i organizacji są tożsame (Konecki, 2002, s. 126–128). To, co istotne w badaniu kultury organizacyjnej szkoły i jej rozumieniu, wiąże się z jej niepowtarzalnością, ponieważ każda szkoła charakteryzuje się inną kulturą odzwierciedlaną w różnicach jakości świadczenia pracy, postulowanymi oraz osiąganymi efektami kształcenia, wychowania oraz ciągłością. Zagadnienie to nie jest dynamicznym tworem, lecz efektem wieloletniego uczenia się przebywających w niej jednostek (Atamańczuk i Przybyszewski, 2001).

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

W drugiej połowie XX w. szkołę zaczęto analizować przez pryzmat środowiska kulturowego (por. Helsper, 2008, za: Nowosad, 2018c), zwłaszcza za sprawą koncepcji systemu kulturowego Clifforda Geertza (1973). Opiera się on na twierdzeniu, że kultura to historyczny przekaz wzorów znaczeń odzwierciedlających się w: symbolach, wartościach, rytuałach, mitach, tradycjach, obzędach. Antropologiczna koncepcja kultury badacza akcentuje uzależnienie

1 Kulturę organizacyjną szkoły często przedstawia się za pomocą abstrakcyjnych pojęć, jak: „dusza szkoły, fabryka i orkiestra” (Tuohy, 2002), „jasno oświetlona twarz” (Hargreaves i Fink, 2004, s. 23–24), „normatywny klej” (Morgan, 1997) czy „zbiorowo zaprogramowany umysł” (Hofstede i Hofstede, 2007, s. 5).

człowieka od obrazowych kulturowych reprezentacji, które stanowią o jego egzystencji w świecie i pozwalają mu się w nim orientować. Symboliczne systemy spełniają funkcje regulacyjne zabezpieczające przed ekspansywnymi bodźcami, ale i umożliwiają stymulacje w odpowiednich proporcjach (Geertz, 1973, s. 64, 97). Autor przywołuje również znaczenie kontekstu w kulturze jako implikacji metodologicznej, koniecznej ramy do tworzenia interpretacji (Geertz, 2005a, s. 495). Odnosi się tutaj do stosowania gęstego opisu, który ma na celu odsłonięcie i zaprezentowanie tego, co nieznanne, ukryte. Kultura stanowi najszerszy kontekst (Geertz, 2005b, s. 45). Ponadto, nie jest w pełni zintegrowanym systemem (nierzadko charakteryzuje się wieloma dychotomiami) ani zamkniętym, co wiąże się z wzajemnym oddziaływaniem oraz mieszaniem poszczególnych kultur (Wąchal, 2010, s. 174–175).

W orientacji antropologicznej kulturę szkoły stanowi pewien zespół norm, założeń, wzorców postępowania, które w sposób jawny lub ukryty wpływają na rozwój ucznia, rodzica, nauczyciela, pozostałych pracowników szkoły, którzy oddziałują poprzez własne indywidualne kultury na jej treść oraz formę (por. Bruner, 2006; Dudzikowa i Jaskulska, 2016, s. 6). Szkoła w takim rozumieniu jest miejscem, które charakteryzuje się systematycznością interkulturowych wymian w relacjach, budowaniem i formowaniem tożsamości, a także wytwarzaniem nowych zjawisk. To, co kluczowe, odzwierciedla się w akcentowaniu w szkole kulturowej różnorodności: nauczycieli, uczniów, rodziców, kadry niepedagogicznej, wpływającej niezmiennie na szkolną rzeczywistość (Drozdowicz, 2019, s. 9–10). Postrzeganie instytucji szkolnej jako środowiska kulturowego będzie w charakteryzowaniu jej kultury wymagało skoncentrowania się na interpretacjach dominujących oraz marginalizowanych, a często na niemych dyskursach, krystalizujących się w przeobrażanych i negocjowanych praktykach edukacyjnych realizowanych przez wszystkich członków społeczności szkolnej zaangażowanych w jej życie (por. Buliński i Rakoczy, 2015, s. 14).

W perspektywie socjologicznej kultura jest charakteryzowana przez określone interakcje pomiędzy grupami i poszczególnymi osobami. Terminologia, która towarzyszy takiej deskrypcji, odnosi się do komunikacji, struktury, modeli zachowań, ról społecznych, informacji, przekazów itp. (Włodarczyk, 2003, s. 952). Jan Szczepański (1970), mówiąc o kulturze, zwraca uwagę na jej osadzenie w określonej przestrzeni, czasie i zbiorowości. Dla niego to zbiór ludzkich wytworów, modeli zachowań oraz wartości. Antonina Kłoskowska zwraca uwagę na to, iż kultura zawiera dwie grupy zjawisk: ludzkie zachowania oraz

rezultat tych działań. Istotne są jednak te działania, które cechują się regularnością w danej grupie społecznej i powstały właśnie wskutek uczenia się. Jest to proces warunkujący powstawanie, rozwijanie oraz trwanie kultury (Kłóskowska, 1962, s. 13–15).

Analizowanie kultury szkoły w perspektywie socjologicznej może odnosić się do wyjaśniania mechanizmu przekazywania form kultury przez rodzinę i szkołę (por. Bourdieu i Passeron, 2011) wobec różnic w wysokości kapitału kulturowego świadczonego przez różne typy instytucji (por. Cookson i Persell, 2008). Niewątpliwie ważne jest zwrócenie uwagi na wykorzystywanie socjalizacji jako narzędzia kultury do kształtowania indywidualnego i społecznego „wymiaru” ucznia, ponadto, wyposażenie go w odpowiednie postawy, a także konstrukt specjalistycznej wiedzy, reprezentujący określone wartości, idee, praktyki, tak aby mógł wykonywać odpowiednie funkcje w przyszłości w ramach danego społeczeństwa (por. Stummbaum i Stein, 2010, s. 362). Kulturę szkoły w perspektywie socjologicznej można również odnieść do odgrywanych przez nauczycieli, uczniów, rodziców oraz niepedagogicznych pracowników ról, stwarzających określone konteksty do definiowania otaczającej ich rzeczywistości (por. Blumer, 2007; Drabik, 2010; Goffman, 2010).

Definicje kultury odnoszą się do: wartości, na których podstawie człowiek rozwija siebie, swoją działalność w relacji do przyrody i w interakcji z innymi ludźmi (Suchodolski, 1986, s. 12); kształtowania osobowości (Hessen, 1939, s. 33); jakości życia, ponieważ stanowi ona o genezie, celu oraz o przyczynie wychowania (Theiss, 1997, s. 80–83). Kultura szkoły łączy się z enkulturacją uczniów, którzy (nie)świadomie przyswajają pewne kulturowe kompetencje, będące odpowiedzią na społeczno-kulturowe, lokalne oraz regionalne środowisko. Bez wątplenia każda kultura danej szkoły jest inna, tworząc różne obrazy szkoły. Mechanizm uczenia się kultury opiera się na przekazywaniu i stałym przetwarzaniu treści, obejmując także nieświadome oraz niezamierzone działania szkoły, konstytuujące się nie tylko w przedmiotach szkolnych, ale i w rozmowach, spotkaniach, spontanicznych zabawach, pracy czy też charakterze spędzania czasu wolnego (Duncker, 1995, za: Nowosad, 2018c). Alina Szczurek-Boruta zwraca uwagę na pozorną sprzeczność podejmowanych przez szkołę zadań, które z jednej strony koncentrują się w relacji z kulturą na wdrożeniu człowieka do funkcjonowania w określonym społeczno-kulturowym systemie, z drugiej zaś strony szkołę obciążają odpowiedzialnością za rozwój tożsamości (Szczurek-Boruta, 2007, s. 33). Pedagogika międzykulturowa pozwala na

dostrzeżenie związku pomiędzy kulturą, proponowanymi na jej gruncie wzorami kulturowymi decydującymi o zrozumieniu świata i jej samej a odmiennymi zachowaniami tożsamościowymi, odnoszącymi się do doświadczeń społecznych, kulturowych i edukacyjnych (Lewowicki, 2001, s. 162–163). Przedstawiciele pedagogiki krytycznej natomiast przedstawiają zagadnienie w relacji do ukrytych programów, które to decydują o rytuałach, obyczajach, modelach postępowania, konwencjach oraz dotyczą: nauczycieli, proksemiki, komunikacji niewerbalnej oraz języka (por. McLaren, 2015).

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

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

1.2. Psychokulturowa koncepcja kultury szkoły Jerome’a S. Brunera

Szkoła to przede wszystkim miejsce, w którym uczniowie poprzez realizowaną aktywność uczą się, jak „używać umysłu” oraz tworzyć interakcje z innymi (Bruner, 2006, s. 113), budując swój mikroświat (Nikitorowicz, 2005a). Relacje szkoły z kulturą wydają się zarówno oczywiste, jak i w takim stopniu wielowymiarowe, że trudno analizować oba terminy oddzielnie. Postrzegając instytucję

edukacyjną w kategoriach „społecznego wytworu”², czynimy to najczęściej, wykorzystując określone ramy kulturowe, ponieważ relacja tego, co społeczne, do tego, co kulturowe, jest nierozzerwalna. Dla Zygmunta Freuda wszelkie kontakty międzyludzkie (społeczne) są regulowane przez kulturę (Freud, 1998, s. 183–185), natomiast Paweł Boski wskazuje m.in. na jednoczesną różnicę i integralność tych pojęć w odniesieniu do zbudowania jakościowego obrazu poznawanego świata, z uwzględnieniem ich formalnych oraz treściowych implikacji (Boski, 2010, s. 22–24). Bruner, w psychokulturowej koncepcji edukacji, akcentuje wzajemność oraz ważność relacji szkoły, edukacji i kultury. Instytucja szkolna realizuje działania edukacyjne, które nie tyle mają na celu wdrożenie człowieka do życia w kulturze, ile stanowią jego esencję (Bruner, 2006, s. 260). Efektem finalnym kształcenia ma być wyposażenie ucznia w repertuar narzędzi kulturowych³, pozwalający na kreowanie znaczeń, tworzenie rzeczywistości i adaptowanie się w niej, a także aktywne przekształcanie świata na podstawie własnych standardów (Bruner, 2006, s. 38; por. Wygotski, 1978). Autor wskazuje na rozwijanie zdolności do rozpoznawania wytwarzanych przez ludzi znaczeń i podkreśla, jak istotne dla (z)rozumienia bywa umiejscowienie danych rozważań w układzie odniesienia dla stworzonych interpretacji (zasada perspektywizmu) (Bruner, 2006, s. 29). Dodaje też: „Interpretacje znaczenia odzwierciedlają nie tylko idiosynkratyczne historie jednostek, ale także kanoniczne dla danej kultury sposoby konstruowania rzeczywistości. Nic nie jest «wolne od kultury», ale też jednostki nie funkcjonują po prostu jako jej zwierciadła” (s. 30).

Kultura w rozważaniach Brunera przede wszystkim jest postrzegana jako efekt tego, co można nazwać otaczającą nas rzeczywistością – to sposób działania (życia) oraz myślenia, które nieustannie są tworzone i negocjowane przez indywidualne biografie jednostek, interakcje z ludźmi oraz instytucjami (Bruner, 2006, s. 126, 139). Osoba nie jest w stanie wytwarzać jej w próżni –

2 Instytucja szkoły była już znana w czasach starożytnych w Grecji i Rzymie, gdzie to państwo podejmowało inicjatywę promowania ideału *kalos kaghatos* – człowieka wszechstronnie wykształconego, dobrego i pięknego (Możdżeń, 1996, s. 17–18). Szkoła jako twór elitarny była otwarta wtedy przede wszystkim dla arystokracji, która pokrywała koszty wykształcenia i kształtowania charakteru dziecka.

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

bez możliwości prowadzenia narracji, będącej jednym z narzędzi transmisji, umożliwiającej równocześnie rozumienie i uporządkowanie świata. Kultura jest, jak twierdzi Bruner, „wytworem człowieka, kształtuje zarówno ludzki umysł, jak i umożliwia jego funkcjonowanie” (2006, s. 16). Pozostaje ona również we wzajemnym związku z umysłem – definiuje wzorce działania, zachowania oraz myślenia, mając ponadbiologiczną naturę (Bruner, 2006, s. 228, 230, 235). To z niej wywodzą się sposoby myślenia, strategie podejmowanych działań wobec występujących problemów, spostrzeganie czy też aparaty pozwalające na intelektualną adaptację.

Wskazanie na relacje pomiędzy umysłem a kulturą, które są obecne w pracach Brunera (1978; 2006), Lwa S. Wygotskiego (1971; 1978), Jeana Piageta (2005), zwraca uwagę na język (narracji) jako narzędzie (do) uczenia się i rozumienia kultury. Postawiona przez badaczy Benjamina L. Whorfa i Edwarda Sapira (2003) hipoteza względności językowej, odnosząca się do uznania, że myśl jest tworzona przez język, w którym to została wypowiedziana lub/i sformułowana, akcentuje m.in. to, w jaki sposób określone kody językowe mogą mieć znaczenie wobec myślenia. Dzięki narracji, która zawiera w sobie element osobistego przeżycia, doświadczenia (opowiadanie) tego, co uniwersalne, zbiorowe (kultura) (Chrzastowski, 2021, s. 43), możemy (roz)poznać indywidualne sposoby rozumienia oraz interpretowania świata przez człowieka (Trzebiński, 2002). Rozwój poznawczy mocno osadzony jest w kulturze, ponieważ reprezentacje poznawcze jednostek korespondują z tradycją świata i z określonymi sposobami myślenia, charakterystycznymi dla danej kultury (Tomasello, 2002, s. 31). Bruner (2006) postrzega kulturę „jako system wartości, praw, wymiany, zobowiązań, możliwości, władzy” (s. 27), ale podkreśla to, w jaki sposób przedstawione wymogi kulturowe przyczyniają się do rekonstruowania rzeczywistości oraz tworzenia znaczeń przez ludzi wraz z ich osobistymi kosztami (Bruner, 2006, s. 27). Leo Weisgerber, niemiecki lingwista, twierdził, iż wszelkie poznanie, doświadczenie świata jest udziałem języka, który ze względu na strukturę gramatyczną wpływa na odbiór rzeczywistości, wyobrażenie oraz zachowania ludzi (Mańczyk, 1982, s. 64). Związek pomiędzy językiem, myśleniem oraz rzeczywistością został ujęty w ramy koncepcji przez Wilhelma von Humboldta, który podkreślając aspekt poznawczy języka, akcentował jego zdolność do odsłaniania prawd uprzednio nieukrytych (Humboldt, 2002, s. 106). Forma języka również sygnalizuje użytkownikom pewne symbole, znaczenia, wartości, których nie dostrzega się w konkretnych doświadczeniach – „[...] patrzymy

na świat przez pryzmat swojego języka i stajemy się więźniami obrazu świata w nim tkwiącego” (Maciejczak, 2006, s. 68).

Pojęcie kultury nie tylko ogranicza się do przekazywania wzorów, czyli norm kulturowych charakterystycznych dla danej zbiorowości (Nowicka, 1991, s. 76–77). Reprezentuje również procedury rozwiązywania trudności oraz udział w wymianie pomiędzy poszczególnymi osobami przyjętych symbolicznie „wyróżników” (uznanie, szacunek, tożsamość, akceptacja) (Bruner, 2006, s. 116, 141). Z jednej strony kultura pełni funkcję przystosowawczą do życia w danym społeczeństwie. Zauważa Bruner (2006), że bycie „członkiem danej kultury, stanowi spełnianie wymagań otaczających nas «rzeczy»” (s. 210), które mogą posiadać nad jednostką władzę. Z drugiej zaś, jej wytworem ma być model tożsamości człowieka jako sprawczego podmiotu, posiadającego kontrolę (Bruner, 2006, s. 9). Kultura podlega dynamicznym przeobrażeniom powstającym wskutek zmian w obrębie gospodarki, ekonomii, technizacji (Sztompka, 2002, s. 529–530). Dostarcza, za pośrednictwem instytucji, szans, dóbr odnoszących się do wyposażenia jednostek w aparaty pozwalające na rozumienie zjawisk i radzenie sobie w rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 140). W perspektywie mikro kultura reprezentuje osobiste światy jednostek. To obraz tego, w jaki sposób ludzie definiują otoczenie, wytwarzają znaczenia w trakcie spotkań w określonych kontekstach kulturowych. Perspektywa makro zaś odnosi się do systemu norm, praw, mitów, symboli, wartości (Bruner, 2006, s. 27).

Przyjmując zasadę perspektywizmu wobec zrozumienia wielowymiarowości oraz złożoności relacji szkoły, kultury i społeczeństwa, nierzadko doświadczamy (czasami pozornego) „konfliktu interesów” – antynomii, które sytuują się na styku pojęć, umiejscowionych w ich indywidualnej historii, stanowiącej daną ramę interpretacyjną. Ilustrując to przykładem, odnoszę się do prac Mogensa Nissa (2002) oraz Brunera (2006), którzy zwracają uwagę na rozbieżności w edukacji pomiędzy tym, czego potrzebuje/czego chce człowiek, z wykorzystaniem jego zasobów, talentów, zdolności poznawczych, a wspieraniem oczekiwań, dążeń, wartości społeczeństwa (Bruner, 2006, s. 100). Kultura bowiem dotyczy pewnych reprezentacji myślowych i ich produktów, charakteryzując interesy określonych grup społecznych i instytucji (Bruner, 2006, s. 31). Egzemplifikacją może stanowić zorganizowanie formalnej edukacji przez państwo pruskie w XVIII/XIX-wiecznej industrializującej się Europie, gdzie ustanowiony przez Fryderyka II w 1763 r. obowiązek szkolny miał na celu dosłowne wyposażenie ucznia w umiejętności potrzebne współczesnemu światu, takie jak czytanie,

pisanie, zdolność do tworzenia rachunków, i zaaplikowanie mu surowych zasad formatujących posłusznego obywatela (Gatto, 2000). Kontrola umysłu, zorganizowana przez ustanowiony pruski model edukacji (Richman, 1994), polegała na ścisłym określeniu tego, czego dziecko powinno się uczyć, jak długo i w jaki sposób (Moravec, red., 2013, s. 140–141).

Szkoła w wyniku edukacji umożliwia „dostosowanie kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów wiedzy do potrzeb kultury” (Bruner, 2006, s. 69). Konstruowanie znaczeń, choć zachodzi w relacji do spotkania ze światem w różnych kontekstach kulturowych, ma swój początek w kulturze, z której człowiek się wywodzi. Pozwala to na nieustanne porozumiewanie się i negocjowanie terminów w obrębie danej sytuacji (Bruner, 2006, s. 16). Komunikowanie się w ramach kultury między szkołą a dzieckiem przez edukację wiąże się także z możliwością tworzenia napięć pomiędzy funkcją edukacji, natury i przeznaczenia umysłu oraz wartościowania reprezentowanych stanowisk poznawczych (por. Filipiak, 2011, s. 100–102). Pierwsza antynomia niesie z sobą nierzadko imperatyw wyboru pomiędzy wspieraniem indywidualnego rozwoju dziecka, zorientowania na jego potrzeby, możliwości pozwalające na budowanie poczucia sprawstwa, wzbogacania rozumienia a reprodukcją kultury (Bruner, 2006, s. 69). Kolejna natomiast traktuje o polaryzacji natury i wychowania, zestawiając z sobą jednostki z wrodzonym repertuarem potencjałów, które w ramach edukacji otrzymują sposobność do rozwijania wewnętrznych talentów wraz z wyposażaniem dziecka w „skrzynkę narzędziową” przez aktywne podmioty edukacyjne (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy). Tworzenie wiedzy pozwalającej na poznawanie, rozumienie świata opiera się na sposobach działania i myślenia osadzonych w kulturze. Napięcie rodzi się w czasie zestawienia wiedzy prywatnej (lokalnej) z wiedzą publiczną (globalną). Bruner poddaje refleksji i wartościowaniu edukację osadzoną w lokalnych kontekstach kulturowych, będącą „pierwotną kulturą” z uniwersalną prawdą, która prędzej czy później zostanie zaoferowana dziecku choćby przez uczestnictwo w kształceniu oraz wychowaniu (Bruner, 2006, s. 102–103).

Odnosząc się do zaprezentowanych rekonstrukcji na temat szkoły i kultury zainspirowanych książką *Kultura edukacji*, można stwierdzić, że istotną kwestią jest próba odpowiedzi na pytanie o kulturę szkoły – o jej treść, zestaw przekonań, system wartości, charakter poznania czy też zmiany. Bruner (2006), przedstawiając tezy o uniwersalności reprezentowania przez „kultury interesów frakcji i instytucji”, a także „uzależnieniu szkoły od kultury” (s. 31, 48) pozwala

na rozumienie kultury szkoły jako specyficznego bytu. To efekt „spotkań”, ale i napięć indywidualnych reprezentacji myślowych, osadzonych w kontekstach kulturowych uczniów, nauczycieli, które są nieustannie weryfikowane, tworzone w wyniku wzajemnych dyskursów, negocjacji oraz współpracy. Kultura szkoły jest dynamicznym tworem, stale się konstruującym, specyficznym dla konkretnej instytucji, wymagającym poznania i zrozumienia charakteru uczestnictwa w niej. To zespół pewnych szans, przywilejów (korzyści), praw, przyjętych systemów wartości, ale i pojawiającej się struktury władzy. Nie stanowi wypadkowej indywidualnych konstruujących się kultur zbiorowości – powstaje na granicy napięcia pomiędzy oczekiwaniami, potrzebami, pragnieniami zaangażowanych w nią osób.

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

Poznanie charakteru kultury szkoły, jak również jej zmiana, zachodzą w drodze narracji, która także umożliwia konstruowanie tożsamości ucznia i odnalezienie się w „kulturowych labiryntach”. Bruner postuluje zatem zwerifikowanie kultury szkoły i przyjęcie systemu wartości opierającego się na: wspólnotowości, rozbudzeniu świadomości, budowaniu tożsamości, równowadze. Zagadnienie w psychokulturowej koncepcji edukacji jest nadorganiczne, konstruuje się w symbolicznym systemie, który dostarcza poszczególnym członkom instytucji pewnych kategorii umożliwiających organizację i tworzenie wymiarów jej funkcjonowania (Bruner, 2006, s. 67–68). To, co dzieje się w szkole, osadzone jest w kulturze: nauczyciele, uczniowie, rodzice spotykają się ze swoimi indywidualnymi światami, co prowadzi do wytwarzania znaczeń, ciągłej ich negocjacji oraz współpracy. Pozwala to na dostrzeżenie zarówno potencjałów, jak i zagrożeń wobec doświadczania świata i tworzenia jego reprezentacji przez dziecko oraz dorosłego w stosunku do zapośredniczonych od innych kulturowych wyobrażeń świata. Pociąga to również za sobą konieczność jakościowego badania, rozpoznawania i kształtowania się kultury szkoły, która

w tej perspektywie nieustannie się tworzy na bazie „wymiany kultur” pomiędzy uczestnikami edukacji, z akcentowaniem rozwoju tożsamości, sprawstwa, poczucia kontroli oraz (nie)świadomości realizowanych celów (Bruner, 2006, s. 120). Dostrzeganie, a więc uświadomienie, (roz)poznawania złożonych i wielopoziomowych warstw kultury szkoły, nauczyciela, dziecka, rodzica wskazuje na konieczność stawiania pytań o to, czy możliwe jest, a jeśli tak, to w jaki sposób, wspólne życie, działanie oraz rozwijanie się ludzi w warunkach poszanowania różnicowania społeczno-kulturowych. W literaturze przedmiotu istnieją ujęcia kultury szkoły, w których badacze opowiadają się za istnieniem pewnego „rdzenia” wobec norm, wartości wspólnie akceptowanych przez zaangażowanie jednostki w kulturę szkoły (Deal i Peterson, 1999), a także (nie)świadomym kreowaniem oraz nabywaniem stale negocjowanych kulturowych aspektów (Duncker, 1995). W dyskursie obecne jest także rozumienie kultury szkoły, akcentujące relacyjność pomiędzy „rzeczywistością, symboliką i wyobrażeniem” (Nowosad, 2019b, s. 98).

Wskazując na relacje umysłu i kultury, która go jednocześnie kształtuje i warunkuje jego funkcjonowanie (Bruner, 2006, s. 228, 230, 235), można powiedzieć, iż społeczeństwo posiada narzędzia do kontroli reprodukcji kultury (por. Bourdieu i Passeron, 2011), co może także stanowić o dysfunkcjonalności oświaty (Lewowicki, 1997, s. 32–37). Szkoła dostarcza gotowych modeli tożsamości w (nie)świadomych kulturowych przekazach (Bruner, 2006, s. 9; Nikitorowicz, 2005a, s. 60–61), konfrontując, w codzienności szkolnej, dziecko-ucznia z koniecznością (po)radzenia sobie z (nie)rozumieniem wytwarzanych przez kulturę szkoły znaczeń, zastanych symboli czy kodów językowych, czego efektem jest podejmowanie nieustannych wysiłków na rzecz odnajdywania się w szkolnym świecie (Kozyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 60). Uwrażliwienie na istnienie potencjalnych różnic pomiędzy sposobami myślenia o otaczającej człowieka (jego osobistej) rzeczywistości⁴ pozwala dostrzec wyzwania, szanse, powinności wynikające z ich spotkania się na praktycznym gruncie – w konkretnej szkole i tworzącej się w niej kulturze.

4 Jerome S. Bruner, opierając się na kulturalizmie, zwraca uwagę na to, że uczenie się i myślenie usytuowane są w środowisku kulturowym, czyli kultura przekazywana jest w drodze uczenia się, w postaci (re)negocjowania znaczeń (Bruner, 2006, s. 27).

1.3. Kultura totalna szkoły

W perspektywie socjologicznej ujęcia kultury natomiast nie tylko umożliwiają poznanie jej wielowymiarowości odnoszącej się do m.in. humanistycznego oraz społecznego wymiaru (por. Szczepański, 1970, s. 78), procesualności, pokoleniowej transmisyjności (Czarnowski, 1982), stratyfikacji społecznej (Bendixen, 2001, s. 11), ale i akcentują rolę instytucji społecznych jako miejsca wytwarzania, podtrzymywania oraz przekazywania określonych wzorców kulturowych (Burszta, 1998, s. 43). Edukacja w perspektywie socjologii edukacji⁵ pozwala na wyodrębnienie trzech elementarnych aspektów odnoszących się do: rozumienia szkoły oraz systemów edukacyjnych jako konstruktów wpływających na społeczność; socjalizowania jednostek w odniesieniu do struktury społecznej; kreowania biografii poszczególnych osób, przyczyniającej się do zajmowania określonych miejsc na „drabinie społecznej” (Davies i Guppy, 2010). Szkoły niewątpliwie należą do instytucji, które dynamicznie wytwarzają kultury pozostające w relacji zarówno do zmiany społecznej, jak i indywidualnych kultur zaangażowanych w organizację jednostek (por. Kwieciński, 2019). Choć zagadnienie jest wieloaspektowym zjawiskiem, metaforycznie wskazującym na jawne i ukryte prawa, wartości, obowiązki, rytuały itp., umożliwia jednak badaczowi odkrycie charakteru funkcji kultury w odniesieniu do regulacji (tworzenia swoistego kodeksu zachowania), sposobów interpretowania zjawisk występujących w rzeczywistości oraz wyboru odpowiednich narzędzi (Kawecki, 2003).

„Szkoła jest miejscem, w którym dochodzi do interkulturowego spotkania, gdzie zachodzą kluczowe procesy kulturowe, formują się nowe zjawiska i tożsamości, jak też ujawnia się stopień, w jakim kulturowa różnorodność kształtuje rzeczywistość” (Drozdowicz, 2019, s. 9). Niewątpliwie instytucja szkolna to instytucja kulturowa (Illich, 2010), w której może funkcjonować narzucanie oraz utrwalanie dominujących wzorców postępowania, reguł, wartości, egzemplifikujących się w rytuałach posłuszeństwa i istnienia władzy (Foucault, 2009).

5 Na gruncie socjologii edukacji szkołę można badać w trzech wymiarach, wyodrębnionych przez Waltera Feinberga oraz Jonasa F. Soltisa (2000), mianowicie w ujęciu: strukturalno-funkcjonalnym, traktującym o działalności instytucji na rzecz budowania i utrzymywania porządku społecznego (por. Durkheim, 1956; Parsons, 1959); konfliktowym, odnoszącym się do walki o dominację i interesy wybranych jednostek w społeczeństwie (por. Bourdieu, 1998; Bourdieu i Passeron, 2011; Kwieciński, 2002; Saldana, 2013); interpretacyjnym, związanym z kreowaniem szczególnych znaczeń w środowisku szkolnym i reprezentacji światów określonych szkół (por. Goffman, 2000; Jackson, 1968; McLaren, 2015).

Heterogeniczność kulturowa uczniów, nauczycieli, rodziców charakteryzowana przez indywidualne sposoby definiowania otaczającej ich rzeczywistości i wytwarzania przez nią znaczeń może być w przestrzeni szkoły (nie)świadomie poddana akulturacji, którą trafnie opisuje metafora tygla (*melting pot*)⁶. Powstała z idei wskazującej na łączenie i zlewanie się z sobą różnych kultur (fuzja kulturowa), które, na wzór składników umieszczonych w garnku, zmieniają swoje właściwości, tracąc indywidualną wyrazistość (United States. Bureau of the Census, 1995, s. 1–2). Pojęcie to jest bliskie zagadnieniu asymilacji⁷, w której dochodzi do zrzeczenia się przez jednostkę tożsamości kulturowej w wyniku wchłonięcia jednej grupy przez drugą – „silniejszą”, reprezentującą kulturę dominującą, narzucającą własne znaczenia na otaczające zjawiska, ludzi, sytuacje – i przeobrażenia się jej w nowy twór (Berry i in., 1989, s. 187).

Pojawienie się kategorii związanych z dominacją, przemocą pozwala w prowadzonych rozważaniach skoncentrować się na Goffmana modelu instytucji totalnych (Goffman, 2011). Taka perspektywa wymaga jednak zrekonstruowania terminów *kultura totalna* oraz *kultura totalna szkoły*. Dokładne badanie miejsca (szkoły) pociąga za sobą odkrycie jego kulturowości i wyjście poza schemat – opuszczenie kontekstu, otwarcie nowych przestrzeni oraz pozyskanie świadomości na temat ulokowania w określonych kategoriach (White, 2017, s. 20, 57, 108). Odniesienie się do próby rekonstrukcji kultury totalnej w studium antropologiczno-pedagogicznym nad szkołą jest właśnie szukaniem „umiejscowienia”.

Choć Goffman wyodrębnia pięć typów instytucji totalnych różniących się między sobą charakterem pełnionej funkcji w społeczeństwie oraz stopniem organizacji, pozwala sobie zastrzec, iż żaden z jego opisów „światów idealnych” nie występuje w czystej postaci w rzeczywistości (Goffman, 2011, s. 15). Instytucję totalną traktuje jako hybrydę społeczną, lokując ją pomiędzy wspólnotą mieszkaniową a formalną organizacją (Goffman, 2011, s. 22). Obfitość tematów odnoszących się m.in. do relacji i charakteru interakcji zachodzących w organizacji, ładu interakcyjnego, przywilejów, modeli władzy oraz przemocy, społecznej

6 Metafora tygla została wprowadzona w latach 80. XVIII w. w Stanach Zjednoczonych, jednak do powszechnego języka weszła dzięki sztuce teatralnej Israela Zangwilla z 1908 r., pt. *The melting pot*, która opisywała połączenie (zasymilowanie) narodów o różnych korzeniach wyznaniowych, kulturowych, etnicznych (Samovar i in., 2011, s. 97). Aktualnie w Stanach Zjednoczonych pojęcia używa się na określenie kulturowej integracji imigrantów (Fuchs, 2012).

7 Asymilacja obok integracji, separacji oraz marginalizacji jest jedną z możliwych form akulturacji w modelu Johna W. Berry’ego (1989), co przedstawiam w kolejnym podrozdziale.

kontroli, poruszanych w pracy badacza, w przeszłości miało na celu uchwycenie typu idealnego instytucji totalnej, dziś stanowi natomiast przedmiot krytyki (Połusznny, 2017). Równocześnie jednak to bogaty materiał interpretacyjny. Zidentyfikowanie kultury totalnej instytucji, którą autor uważał za nieistotną, koncentrując się głównie na istnieniu napięcia wytwarzanego przez kulturę instytucji między nią a środowiskiem jednostki, w której dotychczas funkcjonowała, wiąże się ze zdiagnozowaniem tego, co specyficzne i (nie)powtarzalne w procesie (roz)poznawania kształtowania się kultury.

W książce *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych* Goffman wskazuje na cechy szczególne tego typu instytucji, które dotyczą codziennych czynności, wykonywanych jednocześnie w:

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

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

- treści kultury („Jakie założenia oraz ideologia są realizowane w instytucjach totalnych”? „Co jest produktem/wytworem działań kulturowych?”);
- istoty kultury („Jakie wartości, normy (jawne, ukryte) występują w instytucjach totalnych?”);
- przekonań na temat jednostek („W jaki sposób funkcjonują ludzie”? „Co ich charakteryzuje”? „Jakie posiadają atrybuty”? „Jakie formy interakcji występują pomiędzy ludźmi?”).

8 Przytoczenie wskazanych kategorii analitycznych jest wynikiem nawiązania do zgromadzonych przez Bogusza Mikułę (2000) definicji kultury organizacji oraz kryteriów – dokonanej przez Inetę Nowosad (2018b, s. 49) – analizy kultury szkoły jako instytucji.

W koncepcji Goffmana istotnymi cechami instytucji totalnych są: biurokratyczny styl zarządzania (wraz z autorytetem opartym na władzy i przymusowym planem dnia) oraz stworzenie przez proces dehumanizacji wtórnego przystosowania Nowego Człowieka, myślącego i działającego zgodnie z narzucenymi przez system kategoriami (Baranowska, 2008, s. 16–17). Koegzystujące z sobą grupy personelu i pensjonariuszy mają nieprzyjazny do siebie stosunek związany z asymetrycznością relacji, wynikających z istnienia władzy instytucjonalnej (Goffman, 2011, s. 17–18). Personel wobec pensjonariuszy dysponuje – dzięki uprawomocnieniu przez instytucję – prawem do: kontrolowania, rządzenia, zmuszania, stosowania sankcji w obliczu odstąpienia od narzuczonych zasad, pogwałcania wolności osobistej (Gordon, 2010, s. 176), implikując wśród mieszkańców działania oporowe. Samo już istnienie autorytetu wiąże się z hierarchizacją pozycji (Rymkiewicz, red., 2016, s. 7). W instytucji totalnej personel, przyjmując przewagę nad życiem społecznym (działaniem, myśleniem i emocjami) mieszkańców na podstawie przymusu, czyni relacje uprawomocnione na władzy (Dziabała, 1973, s. 14). Hierarchiczność odnosi się do relacji pomiędzy pensjonariuszami oraz personelem. W instytucjach totalnych występują również dystanse wewnątrzgrupowe. Personel placówki jest zarządzany w sposób formalny przez pracowników wyższego szczebla, na podstawie odpowiednich przepisów. W grupie pensjonariuszy można zauważyć różnice w statusie, które powstały wskutek nieformalnych działań i które nie podlegają kontroli instytucji (Goffman, 2011).

W instytucji totalnej mieszkańcy na podstawie regulaminów mają narzucony plan dnia, w którym realizują przymusowo poszczególne czynności w precyzyjnie określonym rytmie, podlegające cykliczności oraz nadzorowi. Ścisłe wyznaczony harmonogram odnosi się do konieczności zatracenia równowagi pomiędzy ich indywidualnymi potrzebami a celami instytucji. Kontrola narzuczanych zadań nieustannie wiąże się z wymierzaniem kar za niemożność osiągnięcia satysfakcjonujących – w opinii personelu – efektów (Goffman, 2011, s. 48–50). Człowiek w instytucji totalnej zostaje odcięty nie tylko od fizycznego, zewnętrznego środowiska, ale również od dotychczasowej własnej biografii, pamięci oraz tożsamości. Wszystkie praktyki dehumanizacji, „zubożenia Ja” (Goffman, 2011, s. 28) mają za zadanie odebranie możliwości realizowania wielu ról społecznych, blokując tym samym elastyczność zachowania i eksplorowanie różnorodnych norm kulturowych (Turner, 1994, s. 232). Oficjalnym celem instytucji jest ukształtowanie jednostek zdolnych

do osiągnięcia wzorców idealnych, z którymi utożsamia się dana placówka (Goffman, 2011, s. 79).

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

Mieszkańcy instytucji totalnej postrzegani są przez pryzmat wykonywania narzuconych zadań. Utrata podmiotowości („zubożenie Ja”) następuje stopniowo, od samego początku, wraz z odebraniem imienia i nazwiska oraz prawa do

własności (Goffman, 2011, s. 28). Uprzedmiotowanie dokonuje się poprzez język, który wykorzystywany jest przez personel do poniżania, odbierania godności ludzkiej, a także przez zunifikowanie stroju i wyglądu (pozbawienie jednostki „odmienności”) (Goffman, 2011, s. 30–31). Ludzie w instytucji totalnej postrzegani są przez personel jako produkty oraz przedmioty, a zakazanie im prawa do własności oraz odmienności fizycznej umożliwia sprawniejsze zarządzanie (Goffman, 2011, s. 80, 82–85, 97).

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

Instytucje totalne panują nad ciałem i mową mieszkańców przez wymuszanie przyjmowania określonych pozycji ciała oraz zabranianie dotychczasowych praktyk charakterystycznych dla świata zewnętrznego. To niemożność spontanicznego sformułowania wypowiedzi i wykonania ruchu – spontaniczność bowiem niewątpliwie jest przejawem wolności. Tutaj nie ma przestrzeni na własną twórczość, ekspresję. Mówienie ma często charakter retoryczny – jest niuansiem, przyzwyczajaniem, a może i przejawem taktu. To, co istotne dla personelu, to skoncentrowanie się na fizycznym aspekcie zadania, na produkcji narzuconych działań. Dozorowi podlega sposób ubierania się, poruszania (Goffman, 2011, s. 49, 53).

Z procesem degradacji osobowości koresponduje kreowanie sytuacji dostarczających mieszkańcom poczucia niebezpieczeństwa i lęku związanego z atakiem na ciało: „Bicie, terapia wstrząsowa, zabiegi chirurgiczne [...] mogą utwierdzać wielu pensjonariuszy, że znaleźli się w sytuacji, która nie zapewnia im nietykalności fizycznej” (Goffman, 2011, s. 30). Funkcjonują więc w napięciu związanym z nieprzewidywalnością ochrony swego ciała, które okazuje się kontrolowane przez władzę. Nie tylko władza (personel) podtrzymuje niebezpieczeństwo wynikające z możliwości uszkodzenia ciała. Także pozostali mieszkańcy mogą „wymuszać” kontakty interpersonalne w sposób siłowy (gwałt) (Goffman, 2011, s. 36). Lęk towarzyszy pensjonariuszom wobec ewentualnego złamania zasad i konsekwencji tego (Goffman, 2011, s. 50). Nierzadko w instytucjach totalnych dochodzi do skrócenia dystansu społecznego, a niekiedy odwrócenia ról pomiędzy personelem a mieszkańcami. Delegowanie (niewdzięcznych) obowiązków na pensjonariuszy pozostaje w relacji do odstąpienia od sztywnego, sformalizowanego podziału, utrwalającego nierówności, co również ma miejsce w przypadku inicjowania wydarzeń pozwalających na utożsamianie się z instytucją (Goffman, 2011, s. 98–99). Wychodzenie z ról, zacieranie ich, odbywa się przez wprowadzenie w życie instytucji totalnej rytuałów interakcyjnych, które polegają na organizowaniu spotkań, wydawaniu gazetki, pielęgnowaniu tradycyjnych uroczystości itp., oraz zwalniają personel z funkcji nadzorczej (Goffman, 2011, s. 110–111). Każda instytucja totalna wymaga też od pensjonariuszy spontanicznego (ale i czasem warunkowego) okazywania szacunku, odpowiednich form i zasad, a pod groźbą określonych sankcji uczy ich personel (Goffman, 2011, s. 118).

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

Pensjonariusze instytucji totalnych podlegają penalizacji za złamanie narzuconych przez instytucje reguł, które dotyczą czasowego lub trwałego odstąpienia od przywilejów lub też zawieszenia prawa do otrzymywania nagród (Goffman, 2011, s. 58). W placówce istnieje sformalizowany system nakazów i zakazów. Stanowią one transparentny zakres norm, które wyznaczają granice funkcjonowania jednostki, a także przedstawiają aprobowane zachowania. Repertuar

zakazów i nakazów ma na celu wytworzenie „nowej tożsamości” mieszkańca (Goffman, 2011, s. 56). Pensjonariusze przychodzą do instytucji z całym swoim kulturowym światem, z pewnym wzorcem, który od tej pory będzie modyfikowany w kierunku wygaszenia umiejętności związanych z podążaniem za zmianą społeczną. Przekształcaniu będzie poddawane własne „Ja” jednostki (Goffman, 2011, s. 22–24). Pensjonariusze są „materiałem”, który podlega „obróbce” – przedmiotem oraz produktem działań, któremu jednocześnie należy zapewnić pewne standardy humanitarnej opieki, co jest charakterystyczne dla odpowiedzialności, jaką ponoszą instytucje totalne (Goffman, 2011, s. 80–81). Żywe jest przekonanie o tym, że mieszkańców można obdarzyć zaufaniem po przejściu etapu przystosowania się do posłusznego wypełniania czynności wyuczonych wskutek behawioralnego warunkowania (Goffman, 2011, s. 85). „Ujednolicenie” (socjalizacja wtórna) mieszkańców, mające na celu wytworzenie typowego wzorca pensjonariusza, ułatwia personelowi, identyfikującemu się z celami instytucji, kontrolowanie (Goffman, 2011, s. 90). Pojawia się instytucjonalne rozszczepienie dotyczące koncepcji natury ludzkiej, klasyfikujące zachowanie pensjonariuszy na dychotomiczne kategorie: dobre i złe związane z wypełnianiem lub oporowaniem instytucjonalnych założeń (Goffman, 2011, s. 92–93). Mieszkańcy w trakcie pobytu w instytucji totalnej głównie żywią przekonania o zmarnowanym czasie, który należy nie tyle poddać refleksji, ile „przeżyć, przecierpieć, wytrzymać” (Goffman, 2011, s. 73). Stracony czas głównie odnosi się do niemożności wykonywania rzeczy i posiadania wartości, do których dostęp w świecie zewnętrznym był dla jednostki nieograniczony oraz gwarantował ochronę stanu psychicznego (Goffman, 2011, s. 74–75).

Przedstawiona rekonstrukcja, odnosząca się do treści, istoty kultury, przekonania i narzędzi kultury totalnej stanowi tylko zasygnalizowanie najważniejszych w mojej ocenie kategorii, które pozwalają dostrzec zarówno dynamikę oraz wielowymiarowość, jak i ulotność terminu. Kultura instytucji totalnych łączy się z narzuceniem jednostkom systemu norm, wartości blokujących rozwinięcie tożsamości w kierunku jej decyzyjności i sprawstwa, akcentując wykorzenienie indywidualności. Wprowadzenie jednostki w świat instytucji totalnej odbywa się stopniowo – od zapoznania jej z oficjalną kulturą instytucji (systemem norm, wartości, założeń, idei itp.), kiedy to następuje degradacja jej dotychczasowej tożsamości poprzez uczenie się myślenia, czucia, zachowania w kategoriach narzucanych przez instytucję (pierwotne przystosowanie), po okres realizacji formalnych założeń i wtórnego zaadoptowania. To czas przystosowania się do

otaczającego świata i wytwarzania z dostępnego jednostce materiału, pochodzącego od uczestników współpartycypowanego życia i instytucji, indywidualnego świata, osobistej kultury. Wyraża się to w sposobie konstruowania wyobrażeń o autoprezentacji w różnych sytuacjach.

Indykatorem przejścia jednostki w fazę wtórnego przystosowania staje się uświadomienie sobie, rodzące się w człowieku za pomocą komunikatów językowych (również w formie dialogu wewnętrznego), swojego bezradnego położenia, zabarwione silnymi stanami emocjonalnymi (Goffman, 2011, s. 139–141). Istotne jest to, że kultura pozostając w relacji z umysłem (w tym i kultura totalna), rodzi się na granicy, w punkcie napięcia pomiędzy polifonicznością indywidualnych kultur poszczególnych mieszkańców i pracowników a kulturą instytucji. Sugeruje to różne jej postrzeganie, interpretowanie, a także kontestowanie. To, co dla jednych może stanowić źródło opresji, odzwierciedlającej się w narzuconym planie i rytmie dnia, dla drugich jest oznaką bezpieczeństwa opartego na przewidywalności. Wtórne przystosowanie jest efektem próby redukcji napięcia pomiędzy mikroświatem jednostki a oficjalną kulturą instytucji totalnej⁹, w którym ludzie na podstawie własnej aktywności poznawczej poszukują substytutów wartości, norm, przywilejów charakterystycznych dla pierwotnej kultury (Goffman, 2011, s. 167). To namiastka autonomii pozwalająca uchwycić indywidualny mikroświat człowieka wobec funkcjonowania pod oficjalnym nadzorem instytucji. Kultura instytucji totalnej odnosi się do zestawu norm, wartości, założeń (stwierdzających prawdziwy cel instytucji), przekonań, władzy oraz ograniczeń wynikających z procesu degradacji tożsamości. Jednocześnie jest również rekonstruowana przez członków tej społeczności, którzy na podstawie dotychczasowych wzorców kulturowych i świadomości mają możliwość poznania, doświadczenia oraz odczucia, czy dana kultura ogranicza ich prawa do prezentowania siebie w narracji.

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

W jaki sposób będzie się wyrażać „totalna kultura szkoły”? Kultura szkoły jest trudna do opisu w kategoriach ilościowych, zwłaszcza z uwzględnieniem indywidualnych kulturowych światów poszczególnych członków społeczności tej instytucji, których rolę akcentują Bruner w swoim rozumieniu relacji kultury z umysłem (Bruner, 2006, s. 22), a także Goffman (2011), stawiając tezę o wniesieniu do instytucji „własnego wzorca kulturowego, wytworzonego przez środowisko domowe” (s. 15). O totalnej kulturze szkoły możemy mówić wtedy, kiedy jej ideologia, założenia, zespół norm, wartości (jawnych i ukrytych), praw, władzy, przekonań, idei (perspektywa instytucjonalna) będą ukierunkowane na blokowanie rozwoju tożsamości dziecka i dorosłego związane z przymusem podporządkowania się autorytetowi instytucji oraz na osłabienie poczucia własnej wartości i sprawstwa. Istotne będzie postrzeganie ich jako produktu działań, a także instrumentu władzy, obecne w tworzonych przez nich znaczeniach dotyczących sposobności prezentowania siebie i swojego świata (perspektywa jednostkowa). Przyjmuję tutaj koncepcję dziecka-ucznia jako aktywnego podmiotu, konstruującego wiedzę na podstawie relacji z szeroko rozumianym światem (Bruner, 2006, s. 86; Wood, 2006, s. 17–18), cechującego się (z)dziwieniem wobec zastanego stanu rzeczy (Arystoteles, 1983, s. 9), a także zdolnego do komunikowania swojego bycia w świecie i rozumienia siebie (Kozyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 35–47).

Kulturę totalną szkoły można rozumieć przez pryzmat sformalizowanego stylu zarządzania (w tym mocno hierarchicznego) pojawiającego się w uczniowskiej (dziecięcej) narracji. Nauczyciel (dorosły) występuje w roli nadzorcy, kontrolera, który swoją działalność zawodową ogranicza do przekazywania wiedzy i kontrolowania uczniów – decydując o tym, kiedy uczniowie mogą zabrać głos, w jakiej formie oraz treści, i wykorzystując nadaną mu przez instytucję symboliczną władzę w aspekcie karania za naruszenie reguł (Wagner, 2005, s. 37). Jego zadaniem jest dozorowanie ucznia wobec realizowania jawnych i ukrytych zasad uwzględnionych w przepisach, regulaminach instytucji, które odzwierciedlają prawdziwe cele placówki. Nadzór sprowadza się do stosowania systemu oceniania, konstruowania rozkładu zajęć czy stosowania donosicielstwa przez poszczególnych nauczycieli i uczniów (Buliński, 2002, s. 166). Oczywiście nie ma możliwości swobodnego przemieszczania się z jednej grupy do drugiej, hierarchiczność obowiązuje także nauczycieli, którzy mają nad sobą zwierzchników – dyrektorów, a ci z kolei również podlegają nadzorowi organu prowadzącego szkołę. Implikuje to istnienie tzw. drogi służbowej, określanej

przez Goffmana kontrolowaniem przepływu informacji (Goffman, 2011, s. 19), nawiązującej do przekazywania wiadomości od najwyższego szczebla władzy po podwładnych i odwrotnie. Dziecko-uczeń postrzegane jest przez pryzmat materiału, którego „urabianie/modelowanie” (socjalizowanie wtórne) ma na celu odebranie wolności i ukształtowanie posłuszeństwa, pokory (Foucault, 2009, s. 131–155). W kulturze totalnej szkoły nie dba się o indywidualność i niepowtarzalność wymiarów kulturowego świata ucznia, jego predyspozycje, tożsamość, biografie, lecz koncentruje się na zlecanych przez szkołę czynnościach oraz ich wykonaniu. Jej celem jest wytworzenie człowieka uległego, zewnątrzsterownego, posłuszenie wypełniającego zadania szkoły, która staje się „autopojetycznym projektem” (Głazewski, 2011, za: Luhmann, 2006, s. 416), nie przygotowując uczniów do nadążania za zmianami społecznymi.

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

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

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

Okrojenie wolności ucznia odnosi się do monitorowania jego funkcjonowania oraz realizacji narzuconego planu, organizującego czas w szkole, który charakteryzuje się cyklicznością i określeniem rytmu, tak aby każdy mógł wykonywać tę samą czynność w tym samym czasie, co sprzyja lepszemu sprawowaniu kontroli (Buliński, 2002, s. 175–177). W szkole dziecko doświadcza fragmentaryzacji czasu na naukę (lekcje) i czas wolny (przerwy), co sygnalizowane jest przez dźwięk szkolnego dzwonka. Czas wolny uczniów nie oznacza jednak wolności od kontroli – pozostają nadal pod obserwacją oraz nadzorem nauczycieli¹⁰. Rzeczywistość szkolna jest zaplanowana, uporządkowana, monitorowana.

10 Do kontrolowania ucznia w trakcie przerw służy organizowanie przez szkołę dyżuru nauczycielskiego, podczas którego nauczyciele zostają zobligowani do nadzorowania zachowania ucznia i przestrzeni, w której przebywa, oficjalnie eliminując niebezpieczne dla zdrowia i życia działania – przykładowy zakres obowiązków nauczyciela podczas dyżurów odzwierciedla: *Regulamin Pełnienia Dyżurów w trakcie przerw międzylekcyjnych w Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. K. Wielkiego w Opocznie* (b.d.). Pobrane 29 sierpnia 2022 z: (https://sp2opoczno.pl/uploads/5ee3e6aa54567/pages/7/content/regulamin_dyzurow.pdf).

Historycznie „już sam budynek szkoły miał być aparatem nadzoru; pokoje rozmieszczano wzdłuż korytarza niczym ciąg małych cel; w regularnych odstępach znajdowały się pomieszczenia oficerów, aby każdy tuzin elewów miał obok siebie z prawej i lewej strony oficera [...]” (Laulan, 1950, za: Foucault, 2009, s. 170)¹¹. Dziecko w kulturze totalnej szkoły zostaje wtłoczone w przestrzeń klasy (w myśl zasady o efektywnym kontrolowaniu), z nauczycielem wymuszającym siedzenie w ławkach, obecność na wszystkich lekcjach oraz przebywanie w grupie klasowej (Rokicki, 2011, s. 133). Przestrzeń w szkole, po której porusza się uczeń, jest wydzielona, ściśle zaplanowana¹².

Władza stosowana przez nauczycieli wiąże się z przymusem, co w relacji do dziecka oznaczać może atak na jego podmiotowość (Jarmoszko, 2013, s. 38), rozumiany również jako dążenie do unifikacji wyglądu zewnętrznego (Rokicki, 2011, s. 133). Do sprawowania władzy nauczyciele zapraszają poszczególnych uczniów, nadając im role odnoszące się do wspomagania ich w zadaniach technicznych, formalnych (rozdawanie przyborów, materiałów do pisania, pomoc w nauce innym uczniom). Zachęcają także do nadzorowania, polegającego na wskazywaniu uczniów, którzy zakłócają proces nauczania czy też swoim zachowaniem burzą porządek nadany przez instytucję (Foucault, 2009, s. 172–173). Ograniczenie wolności, które oferuje kultura totalna instytucji przez konstytuowanie się w dominacji i przemocy, stanowi preludeum do stosowania przez dzieci zachowań oporowych (Bilińska-Suchanek, 2003, s. 68). Z jednej strony właśnie stanowią one odpowiedź na represję ze strony szkoły, z drugiej są sposobem na zaakcentowanie wyniesionego z domu habitusu pierwotnego (Bourdieu i Passeron, 2011) oraz korzystania z kapitału kulturowego (Znaniński, 1973).

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

12 Świadczyć mogą o tym zapisy m.in. w *Regulaminie zachowania się uczniów podczas przerw międzylekcyjnych. Szkoły Podstawowej w Jastrzębsku Starym* (b.d.). Pobrane 30 sierpnia 2022 z: (http://cloud8b.edupage.org/cloud/Regulamin_zachowania_sie_na_przerwach.pdf?z%03AkKArPZMbEYHiTev7Qpl1%02BYJpjoRvKb8vFcAawVrxIx90011N1oRQl1qCIL%02BmudB7) oraz *Regulaminie zachowania się uczniów podczas przerw międzylekcyjnych Szkoły Podstawowej nr 15 im. Polskich Olimpijczyków w Koninie* (b.d.). Pobrane 30 sierpnia 2022 z: (http://www.sp15.konin.pl/dokumenty/statut/zal_16.pdf).

Zniewolenie charakteryzuje się koniecznością podporządkowania uczniowskiego ciała¹³, myśli oraz działań poleceniom nauczycieli.

Posłuszeństwo kształtowane jest za pomocą narzędzi dyscyplinujących, narzuconych przez instytucję. Należą do nich: wzbudzanie lęku, dążenie do zachwiania poczuciem bezpieczeństwa, system behawioralnych wzmocnień i kar oraz rytuały instytucjonalne. Kultura totalna szkoły posługuje się specyficznymi, rygorystycznymi przepisami, które w uczniach wywołują niepokój wskutek ewentualnych konsekwencji za ich niezrealizowanie. Brak poczucia bezpieczeństwa wynika z nieprzewidywalności zachowań innych osób, rzeczywistego lub symbolicznego ataku na wartości, przedmioty, ciało uczniów. Wzbudzanie lęku jest tutaj mechanizmem stabilizującym oraz reprodukującym porządek społeczny, istotnie wpływającym na postawy jednostek, które mogą charakteryzować się pokorą, uległością, akceptacją norm, celów instytucji, a także podporządkowaniem się władzy (Pawelczyk, 2019, s. 40–42). Jest to narzędzie wywierania wpływu społecznego, budzące takie reakcje fizjologiczne, jak: pocenie się, zaczerwienienie, drżenie rąk, bicie serca (Harwas-Napierała, 1987, s. 27). To także kulturowy konstrukt „symbolicznej reprezentacji takiego stanu umysłu i emocji, dzięki któremu jesteśmy przekonani, że znaleźliśmy się w sytuacji niezdefiniowanego zagrożenia” (Wilkinson, 2008, s. 858).

Wykorzystywanie gratyfikacji oraz sankcji (systemu kar i nagród) jest stałym elementem procesu korekcji oraz tresury, co pozwala na poznanie uczniów (w kontekście ich skłonności czy podatności na karę lub nagrodę) i systemu wartości, celów, którymi kieruje się instytucja (Foucault, 2009, s. 177–178). Rytuały szkolne rozpatrywane na poziomie zarówno formalnym, jak i nieformalnym są także nieodzownym elementem wtórnej socjalizacji. Socjalizacja, traktowana w relacji do kultury (Miller, 1981, s. 55), odnosi się do form jej funkcjonowania oraz wrastania. Uzupełniana przez proces wychowania generuje rodzenie się rozbieżności (wewnętrznych i zewnętrznych), co skutkuje kształtowaniem się zaburzonej osobowości dziecka. Zanurzenie w kulturowym

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

świecie szkoły powoduje, iż uczeń przyjmuje określone interpretacje siebie oraz świata. Rytuale jako składniki kultury, umożliwiają społeczeństwu kontrolę nad strachem i zmiennością, kontaktowanie z nadprzyrodzonymi, tajemniczymi siłami, wzniosłymi wartościami i formami oraz komunikowanie i podtrzymywanie więzi społecznych (Maisonneuve, 1995, za: Motyl, 2014, s. 67–68). W wymiarze formalnym, rytuały w kulturze totalnej szkoły sprowadzają się do celebracji świąt narzuconych przez instytucję, pozwalających na akcentowanie idei wspólnotowości, solidarności i identyfikacji z placówką (początek i zakończenie roku szkolnego, święto patrona szkoły itp.). Są okazją do skrócenia dystansu społecznego pomiędzy kadrą szkoły a uczniami, jak również umożliwiają odwrócenie ról (Rokicki, 2011, s. 12–16). Pozwalają także na zdobycie wiedzy oraz umiejętności związanych z akceptowanym wzorcem zachowania się i uczestnictwa w złożonych społecznościach (por. Goffman, 2011, s. 45). Partycypacja w kulturze, w tym w kulturze totalnej szkoły, wymaga jednak zbudowania i urzeczywistnienia nowego świata, który konstruowany jest przez uczniów w odpowiedzi na to, co zastane – na kulturowy świat szkoły, tworzony poprzez rytuały. Nieformalne rytuały umożliwiają rozwiązanie pojawiającego się konfliktu „ja – świat” (nauczyciela, innego ucznia, instytucji). Mogą przybierać formę drugiego życia, w której uczniowie – zależnie od procesu wytwarzania indywidualnych znaczeń, posiadając dostęp (lub nie) do zrozumienia otaczającej kultury (wolności czy przymusu) – konstruują swój świat¹⁴.

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

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

15 Zdaniem Brunera bazę do tworzenia przekonań stanowią: kultura, wiedza, doświadczenia jednostki oraz enaktywne, symboliczne i ikoniczne systemy reprezentacji (Bruner, 1978, s. 526–542).

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

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

1.4. Językowa transmisja kultury (szkoły)

Kultura nie tworzy się samoistnie. Zawsze jest efektem (produktem) działań podejmowanych przez człowieka, daną zbiorowość, za których pośrednictwem ludzie się porozumiewają oraz wyrażają, jednocześnie będąc przez kulturę kształtowanymi (Drożdż, 2014, s. 157). Wrastanie w kulturę rozpoczyna się od momentu urodzenia i trwa przez całe życie, aż po jego kres (Miller, 1981). „Stawanie się” członkiem danego społeczeństwa zachodzi w sposób (nie)świadomy, zawsze skutek uczenia się w ramach procesu enkulturacji. W antropologii kulturowej enkulturacja jest niezbywalnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie się człowieka (jako jednostki indywidualnej i społecznej) oraz istnienia

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

systemów kulturowych odzwierciedlających się w symbolach, wartościach, które są internalizowane. Charakterystyczne dla procesu jest również to, iż przebiega ona różnie w zależności od kultury czy wieku i jest zjawiskiem ponadczasowym oraz uniwersalnym. Stanowi część każdego ludzkiego doświadczenia, osadzonego w ściśle określonych ramach społeczno-kulturowych (Drozdowicz, 2019, s. 35–36). To, co stanowi istotę omawianego procesu, sprowadza się do uczenia się i poznawania przez człowieka odpowiednich dla danych sytuacji zachowań oraz (z)rozumienia działań podejmowanych przez ludzi (Koźyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 59).

Kontaktowanie się człowieka z inną niż jego własna kulturową rzeczywistością sprawia, że odmienną kulturę postrzega on przez pryzmat pewnych deformacji, które są pokłosiem rodzimego systemu kulturowego (Burszta, 2004, s. 19–20). Enkulturation odbywa się za pomocą języka i myślenia (Bruner, 2006, s. 244–248), co zapewnia ciągłość kulturową, ale i budzi wiele napięć. Jak twierdzi Bruner, „W głównej mierze to poprzez narracje konstruujemy wersję nas samych w świecie i to właśnie poprzez narracje kultura dostarcza swoim uczestnikom modeli tożsamości i sprawstwa” (2006, s. 9). Poprzez język rozumiemy otaczający nas świat, siebie, ponieważ każde zrozumienie związane jest z językiem (Gadamer, 2004, s. 535). Wrastanie w kulturę początkowo przebiega w sposób dla człowieka nieuświadomiony, w środowisku rodzinnym, w drodze wychowania – często poprzez tzw. wpajanie wiedzy ukrytej odnoszącej się do określonych norm, postaw i umiejętności. Następnie osoba, konfrontując się ze zbiorowościami poza rodziną (szkołą, grupami rówieśniczymi itp.), wchodzi w kolejny etap enkulturationi – już wtórnej, gdzie spotyka się z możliwością przewartościowania dotychczasowych wzorców. Interesującym zagadnieniem jest odzwierciedlanie kultury szkoły w procesie enkulturationi i/lub akulturationi dziecka do występujących podobieństw oraz różnic kulturowych, czyli w podejmowanej przez nie aktywności poznawczej, behawioralnej i emocjonalnej.

Rozważania dotyczące procesów wrastania i nabywania kultury, charakterystycznych dla obszarów badań antropologicznych, podejmując ze względu na akcentowanie kultury szkoły i postrzeganie dziecka jako kulturowego konstruktu (Koźyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2008, s. 35–47) powstającego w relacji do kultury domu rodzinnego oraz szkoły.

W psychokulturowej koncepcji edukacji Bruner (2006) akcentuje potrzebę umożliwienia dziecku wejścia w kulturę szkoły, zapoznania się z jej charakterem oraz wzorami zachowania (Bruner, 2006, s. 119–120). W przestrzeni szkoły

istotne jest to, w jaki sposób nauczyciele, uczniowie, rodzice i inne osoby zaangażowane w proces edukacyjny definiują przedmioty, działania, znaki, zdarzenia itp., wytwarzając poszczególne znaczenia na podstawie wzajemnej komunikacji, odpowiedzialnej za tworzenie nowych reprezentacji świata. Zwraca również uwagę na konieczność rozwijania w dzieciach świadomości związanej z rozumieniem ich działania, sposobu jego wyrażania oraz celów w nawiązaniu do doświadczania kulturowej wzajemności. Szkoła to miejsce, w którym „wyraźnie zaakcentowana kwestia kulturowej heterogeniczności zostaje nierzadko wpleciona w szkolne praktyki, realizowane w równym stopniu przez uczniów, co przez inne osoby zaangażowane w system” (Drozdowicz, 2019, s. 9).

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

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

Bruner, podkreślając relacje kultury z umysłem, zwraca uwagę na ograniczenia wynikające z różnic w interpretacji świata, zależnych od kultury, językowych predyspozycji (zasada ograniczeń), przez które osoba kształtuje swoje myśli oraz porozumiewa się i akcentuje rolę (nie)wrodzonych zdolności (zasada instrumentalizmu) (Bruner, 2006, s. 32–35, 37). W koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina język jest nośnikiem kultury oraz narzędziem przyczyniającym się do jej powstania, podtrzymania oraz przeobrażania. To dzięki komunikowaniu się za pomocą określonych kodów językowych następuje transmitowanie kultury (Bernstein, 1971, s. 171, 191). Kod językowy „jest zasadą regulatywną przyswajaną niejawnie, która selekcjonuje i integruje: a) istotne znaczenia (znaczenia)/ b) formy ich realizacji (realizacje)/ c) tworzenie kontekstów (konteksty)” (Bernstein, 1986, s. 8). Autor zwraca uwagę na powiązania pomiędzy znaczeniami, realizacją oraz kontekstem – w odniesieniu do odczytywania znaczeń kodowanych przez język. Rozumienie kontekstu warunkowane jest kulturą, z jakiej wywodzi się człowiek. Za pomocą poszczególnych kodów (ograniczonego i rozwiniętego) człowiek komunikuje się ze światem, ale również przez ich pryzmat myśli, rozumie, interpretuje rzeczywistość, co pozwala mu na dostęp do wiedzy, kontroli oraz władzy. Wyróżnione przez Basila B. Bernsteina kody – rozwinięty i ograniczony – które różnią się jakością aparatu poznawczego, konstruującego się w języku, są odpowiedzialne za umacnianie nierówności społecznych przez szkołę. Mianowicie, dziecko posługujące się ograniczonym kodem, wypracowanym w efekcie pierwotnej socjalizacji przez środowisko nieuprzywilejowane, stosuje w komunikacji potoczny język, opierający się na powtarzających się symbolach oraz stereotypach, charakterystycznych dla rodzimego środowiska, wspierany przez gesty, mimikę. Kod ograniczony przejawia się w trudnościach w organizacji złożonych procesów poznawczych, jak: rozumienie, tworzenie pojęć, abstrahowanie, rozwiązywanie problemów. Dziecko posługujące się kodem ograniczonym ma problemy w rozumieniu języka, którym operuje szkoła, oczekując również tego samego od zaangażowanych w proces edukacyjny jednostek. Kodem rozwiniętym natomiast władają dzieci pochodzące z rodzin społecznie uprzywilejowanych, zdolne do komunikowania się w sposób pełny ekspresji, stosowania logicznych argumentacji czy urozmaiconego słownictwa. Mają zdolność do rozumienia treści oferowanych przez szkołę (narzucającą przez pryzmat swej władzy własną kulturę), co pozwala finalnie na osiągnięcie sukcesów oraz odtworzenie w przyszłości miejsca

w strukturze społecznej. Stratyfikacja społeczna jest również powtarzana przez dzieci z rodzin nieuprzywilejowanych (Bernstein, 1990, s. 220).

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

W kontekście językowych (kulturowych) różnic pomiędzy dzieckiem a szkołą istotnym zagadnieniem jest podejmowanie wzajemnych narracji, dzięki którym nauczyciel pomaga zrozumieć społeczne i symboliczne aspekty kultury ucznia (por. Bruner, 2006, s. 64; Klus-Stańska, 2002, s. 90; Nowak-Dziemianowicz, 2013). To w języku dziecka odbija się świat internalizowanych wartości, norm, wzorców zachowań kultury własnej oraz kultury szkoły, w języku też zawarte są informacje o procesie wychowania (Polak, 2007, s. 175). Na drodze biograficznych doświadczeń edukacyjnych ucznia, podczas wchodzenia w kulturę szkoły,

nierzadko staje on przed koniecznością konfrontowania się z różnicą kulturową wobec wartości, myślenia, rytuałów, symboli. Niezwykle istotne są odmienności dotyczące wartości, które uważane są za jądro kultury, wspomagające dokonywanie wyborów, a przyswajane przez dziecko do 10. roku życia (Rosa, 2009, s. 93). Uczeń w „gąszczu kulturowych” (odmiennych) znaczeń podejmuje wysiłki (nierzadko emocjonalne) w celu gromadzenia wiedzy, umiejętności, kompetencji oraz (nie)stwarzania modeli radzenia sobie w interakcjach społecznych i wzorców (nie)skutecznych działań (Kozłyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 60). Szkoła może (nie)umożliwić jednostce zakorzenienie się w jej kulturze oraz (nie)uzyskanie szczególnego miejsca w społeczności (wychodzenie poza wrodzone umiejętności), oswoić ją (bądź nie) z napięciami powstałymi wskutek konfrontacji pomiędzy kulturą szkoły a kulturą rodziny. Instytucja otrzymuje także sposobność do (nie)rozbudzania nowych perspektyw i wartości kulturowo odmiennych od kultury rodzinnej, niezbędnej w rozwoju ich tożsamości. Jednocześnie aktywność własna dziecka, zdolność do samorealizacji umożliwia (nie)wytwarzanie społecznie akceptowanych produktów kultury, składających się na nową jakość społeczeństwa (por. Ogrodzka-Mazur, 2010, s. 20–12).

Kultura szkoły pozwala na obecność szans i okazji wobec (nie)-wrodzonych predyspozycji jednostki, jak i (nie)dostrzegania kulturowych ograniczeń w aspekcie budowania tożsamości. Uczniowie mogą różnić się między sobą repertuarem wrodzonych talentów, umiejętności tożsamych z posługiwaniem się kulturowym zestawem narzędzi – myśleniem, wytwarzaniem znaczeń, odczytywaniem symboli (Bruner, 2006, s. 45–46). W teorii reprodukcji kulturowej Pierre Bourdieu (2008), wykorzystując pojęcia „pola”, „habitusu” oraz „kapitału”, pozwala postrzegać szkołę jako przestrzeń („pole”) do definiowania przez nauczycieli, uczniów oraz rodziców („agensy” – członkowie „pola”) sytuacji szkolnej (przez „*illusio*”¹⁷ oraz „*gry*”), w której przyjmują pewne sposoby działania, myślenia, wyniesione z pierwotnego środowiska („habitus”). Wykorzystują też posiadane „kapitały”¹⁸ (ekonomiczne, kulturowe, społeczne, symboliczne)

17 Priorytet stawki w grze.

18 Kapitał w teorii Bourdieu to zasoby, które posiadają poszczególni agensi, i o które również rywalizują w danych polach. Pojęcie kapitału symbolicznego odnosi się do możliwości, szans, predyspozycji pozwalających na osiągnięcie sukcesu oraz zawiera następujące składowe: kapitał ekonomiczny (związany z zasobami finansowymi), kapitał kulturowy (łączy się z posiadaną wiedzą i umiejętnościami), kapitał społeczny (odnoszący się do kapitału kulturowego i ekonomicznego wynikającego z przynależności do danej warstwy społecznej i sieci kontaktów społecznych) (por. Bourdieu, 2000, s. 17–24; Ziółkowski, 1989, s. 9–12).

umożliwiający osiągnięcie określonych zysków (Bourdieu, 2008, s. 73–77; Murphy, 2013, s. 125–127). Dla prowadzonych rozważań związanych z kulturami poszczególnych partnerów zaangażowanych w edukację kluczowe są związki jednostki z habitusem oraz aspekt przyjmowania określonej pozycji w klasie szkolnej.

Habitus odnosi się do internalizacji określonych cech, umiejętności, kompetencji, które są trwałymi dyspozycjami dla reguł działania, myślenia czy sposobów interpretowania świata. Umożliwia także automatyczne reagowanie na konkretne sytuacje, z zachowaniem pozorów świadomego działania. Nie jest jednak zbiorem sztywnych wzorców zachowań, pozwalającym na wprowadzanie modyfikacji związanych z rozumieniem świata (por. Bourdieu, 2008, s. 34, 118; Kłóskowska, 2007, s. 14–15). Habitus – dziecka, rodzica, nauczyciela – określa w tym przypadku postrzeganie poszczególnych aspektów kultury danej szkoły, a także pozwala na korzystanie z jej wartości, wzorców postępowania, norm itp. Z jednej strony habitus ogranicza predyspozycje jednostki, ponieważ będąc rodzajem systemu odtwarzającego praktyki tkwiące w kulturze pierwotnej, determinuje np. wybór drogi kształcenia, która wyrasta z tradycji czy zapotrzebowania danej kultury. Z drugiej – podlega nieustannym transformacjom umożliwiającym dziecku dokonanie zmiany w kierunku świadomego rozwijania własnych potencjałów. Dana kultura szkoły, posługując się również teorią reprodukcji kulturowej, wymaga od uczniów określonego wzorca zachowania i języka w klasie szkolnej („kulturowy kapitał”, „etos”), a także (roz)poznania swojego miejsca w przestrzeni szkoły, charakterystycznego dla pozycji, jaką zajmuje rodzina dziecka (Bourdieu i Passeron, 2011, s. 112). Ponadto, szkoły tworzą tzw. rynki wyróżnień, w ramach których uczniowie wymieniają poszczególne formy kapitału na uznawane „wyróżniki”, takie jak: szacunek, wsparcie, tożsamość, czyniąc ze swoich działań prototyp późniejszych zachowań w społeczeństwie (habitus) (Bourdieu, 1991; Bruner, 2006, s. 116–117).

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

Proces enkulturowania wtórnej, rozwijając koncepcję psychokulturowego podejścia do edukacji, wymaga wprowadzenia dziecka w kulturę szkoły, rozbudzając w nim refleksję związaną z uczestnictwem w jej poszczególnych aspektach oraz świadomość dotyczącą jego zachowania w kontekście zdobywania istotnych dla niego wartości. Nabycie kulturowych kompetencji w drodze enkulturowania

przez kulturę szkoły i w wyniku narracji stanowi szansę wobec uczenia się oraz praktykowania nowych zachowań, sposobów myślenia, z uwzględnieniem „kulturowego bagażu” dziecka. Doświadczenia poznawcze, afektywne i behawioralne ucznia, zdobywane w wyniku konfrontacji z kulturą szkoły, oczywiście są kwestią indywidualną.

Bezrefleksyjne przyjęcie kultury dominującej, która nierzadko w publikacjach reprezentowana jest przez kulturę szkoły (Babicka-Wirkus, 2019; Bielecka-Prus, 2010; Bourdieu, 1991), ma kluczowe znaczenie dla procesu formowania się tożsamości dziecka (por. Bruner, 2006, s. 32; Nikitorowicz, 2009). Szkoła, stanowiąc kulturę (Helsper, 2008), ma możliwość zaoferowania poszerzonego repertuaru wartości, interpretacji świata oraz biograficznych doświadczeń, odmiennych od kultury rodzinnej. Instytucja edukacyjna narzuca określone wzorce kulturowe, odzwierciedlające się w postrzeganiu rzeczywistości i roli ucznia. Zestawiając z sobą kultury: dziecka i szkoły w kategorii opozycji – jako obcych sobie, w momencie spotkania i przechodzenia przez kolejne progi edukacyjne, postrzegam je przez pryzmat bachtinowskiego zderzenia kultur, zogniskowanego blisko zagadnienia akulturacji. Akulturacja, na gruncie pedagogicznym, odnosi się do przejmowania oraz przyswajania przez daną kulturę elementów „kultury obcej”, usytuowanych w sposobach myślenia, wzorcach zachowania, wartościach, w momencie interakcji społecznych. Zachodzi w sytuacji konfrontacji odmiennych kultur, ukształtowanych w innych warunkach społeczno-kulturowych (Wysocka, 2003, s. 75–76), co finalnie może prowadzić do asymilacji, integracji, separacji oraz marginalizacji (Berry, 2003, s. 365–371). Asymilacja jest strategią akulturacyjną, w której osoba uczestniczy w kulturze dominującej przez odcinanie się od własnej tożsamości kulturowej. Integracja jest natomiast najbardziej optymalnym procesem, odpowiedzialnym za wystąpienie nowej jakości kulturowej – człowiek nie tylko podtrzymuje własną kulturę, ale i refleksyjnie uczy się przetwarzać treści kultury obcej. Separacja wiąże się z ograniczeniami w kontaktach z kulturą dominującą oraz przewagą występowania negatywnych emocji. Człowiek stosujący strategię akulturacji korespondujące z procesem separacji, uczestniczy w danej kulturze z pozycji obserwatora, a nie jej zaangażowanego uczestnika. Natomiast stopień ich natężenia jest związany z dystansem kulturowym, który im jest większy, tym człowiek wkłada więcej pracy w dokonanie przeobrażeń w dotychczasowym modelu zachowania (Malewska-Peyre, 2004). Zmiany psychologiczne pozostają również nie bez wpływu na proces formowania się tożsamości. Marginalizacja zaś, to

odcięcie się od dwóch kultur: pochodzenia i obcej, której wyraźnie towarzyszą: wycofywanie się z relacji, zachowania destrukcyjne, nadmiernie negatywne emocje (por. Chodynicka i Więckowska, 2005).

Przytoczone strategie akulturacyjne są bliskie wymienionym przez McLarena stanom, w jakich funkcjonują uczniowie: uczniowski, domowy, podniosły, uliczny, egzemplifikujących się w zachowaniach dzieci w ciągu dnia, charakterystycznych dla danego kulturowego środowiska (McLaren, 1991, s. 69). Na poziomie indywidualnym, akcentującym procesy psychologicznej zmiany w obliczu długotrwałego oddziaływania odmiennej kultury, John W. Berry wyróżnia uczenie się i wyciszenie jako pewne strategie radzenia sobie z innością. Osoba może dążyć do wygaszania własnych wzorców, norm, reguł kulturowych, które okazują się w danym środowisku nieadekwatne, a także do uczenia się składników nowej kultury, pozwalających na efektywniejsze funkcjonowanie w trakcie kontaktów międzykulturowych. Oczywiście, na proces wpływa wiele zmiennych: czynniki osobowościowe, status społeczny, wykształcenie, stereotypy, przesady, płęć, a także cechy charakterystyczne dla kultury dominującej (Berry, 1997, s. 12–13). Odmienność wynikająca z wzajemnego postrzegania kultur dziecka i szkoły jest źródłem napięć oraz konfliktów, które zarówno pozwalają na wzbogacenie dziecka, jak i stanowią zagrożenie wobec postępującej regresji. Jeżeli nauczyciel na podstawie kodów kulturowych – własnych lub szkoły – uzna, że zachowanie ucznia jest nieadekwatne, dziecko może postrześć go jako opresyjnego. Na podstawie wprowadzonej kategorii opresyjności będzie zachowywać się niewłaściwie, zwłaszcza w sytuacji różnic kulturowych. W takim przypadku uczeń – usiłując stać się coraz bardziej widocznym – na podstawie stosunków regresywnych będzie funkcjonował alternatywnie wobec organizacji klasy, którą to organizację zaproponował nauczyciel (McDermott, 2019, s. 111–112).

1.5. Kultura zaufania, nieufności a bezpieczeństwo ontologiczne w szkole

Zaufanie jest niezbędne człowiekowi do prawidłowego funkcjonowania w relacjach „ja – ja” oraz „ja – świat” (Erikson, 1997; Rotter, 1980) i towarzyszy jednostce podczas każdej prozaicznej, codziennej czynności (Sztompka, 2007, s. 13–17). Metaforyczne przedstawienie kategorii zaufania jako protezy koniecznej do przetrwania w ryzykownych i niepewnych sytuacjach czy pomostu

prowadzącego do innych ludzi w obliczu niejasności oraz nieporządku (Sztompka, 2007, s. 24) pozwala na stwierdzenie, iż to zagadnienie warunkujące ludzkie istnienie i określające istotę charakteru relacji. Ponadto, jest obecne w wielu orientacjach badawczych. Ze względu na tematykę podejmowaną w monografii, zaufanie i jego pochodne opisuję, opierając się na psychologicznych oraz socjokulturowych koncepcjach pozwalających na wyjaśnienie, zrozumienie dynamiki oraz ważności wzajemnych powiązań dziecka i szkoły w kontekście jego doświadczeń biograficznych.

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

W koncepcji psychospołecznego rozwoju załącznikiem zaufania jest kategoria ufności, która rozwija się pomiędzy dzieckiem a opiekunem (zwykle matką) do około 1. miesiąca życia, budując – w zależności od predyspozycji psychospołecznych – zdrową lub chorą osobowość dorosłego (Erikson, 1968, s. 74). Erik H. Erikson (2004), wyróżniając osiem stadiów rozwoju osobowości¹⁹, trwających kolejno po sobie przez całe życie człowieka, akcentuje wzajemne powiązania pomiędzy czynnikami społecznymi a jednostką i ich wpływ na formowanie tożsamości oraz osobowości. W każdej fazie rozwoju osobowość tworzy się poprzez jakość podstawowych rytualizacji, które (nie) pozwalają zmierzyć się

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

z określonymi dla danej fazy zadaniami rozwojowymi. W koncepcji tej fundamentalne jest założenie o stadialności – każde kolejne stadium jest ściśle związane z poprzednim oraz zależne od jego prawidłowego rozwiązania, co jednocześnie implikuje przebieg kolejnej fazy.

W pierwszym stadium okresu niemowlęstwa człowiek ma za zadanie rozwiązać konflikt lokujący się pomiędzy dwoma biegunami: „podstawowa ufność (ufność)” vs „brak zaufania (nieufność)”, którego pozytywnym efektem jest cnota nadziei (Erikson, 2004, s. 118). Kategoria podstawowej ufności opiera się na prymitywnej wierze w zaspokojenie naturalnych, żywieniowych potrzeb dziecka przez zewnętrzny obiekt, a także na ufaniu samemu sobie (i swoim zdolnościom) w sytuacjach radzenia sobie z popędami, kiedy to opiekunowie są niedostępni (Erikson, 1997, s. 257–258). Matka, która najczęściej jest najbliższym dziecku obiektem, buduje w nim poczucie ufności na podstawie responsywności (dostrojenia się) (Bowlby, 1988) wobec jego potrzeb i wewnętrznej odpowiedzialności za pielęgnowanie (za)ufania, rozumianego jako styl życia w kulturze, z której się oboje wywodzą. Kreowanie poczucia ufności pozwala na kształtowanie się w dziecku fundamentów poczucia tożsamości, stopniowo odzwierciedlających się w kolejnych fazach służących odnalezieniu definicji bycia sobą i bycia takim, jakie są oczekiwania społeczne na nie nakładane (Erikson, 1997, s. 259). Niemowlę wskutek doświadczeń, które charakteryzują się rutynowością, powtarzalnością zachowań, uczy się, że jego potrzeby i popędy zostaną odpowiednio zaspokojone w przewidywalnym otoczeniu, co sprawia, że czuje się bezpiecznie. Stałość działań, ich rutyna, powoduje, że dziecko osiąga wewnętrzny spokój na podstawie nadziei, iż w przyszłości jego napięcia wynikające z fizycznych dolegliwości będą łagodzone. Tworzenie zaufania jest czynnikiem złożonym i zależnym od wielu zmiennych. Przede wszystkim w rozważaniach Eriksona (2004) kładziony jest nacisk na dostrzeżenie kulturowego aspektu w budowaniu tożsamości, a także jakościowej, obustronnej reakcji oraz relaksacji (ze strony opiekunów i dziecka). Matka, karmiąc dziecko, nie tylko zabezpiecza jego potrzeby, ale również sama zaspokaja własną potrzebę okazywania mu troski, miłości, opieki, co sprawia, że sytuacja jest komfortowa dla obu stron (Erikson, 2004, s. 55–57). Podstawowa ufność w stosunku do zaufania jest dla dziecka nieświadoma i wiąże się z naiwną, spontaniczną, otwartą reakcją na otoczenie oraz samo siebie. Jeżeli powtarzające się responsywne relacje między dzieckiem a opiekunem mają wymiar pozytywny, stanowią podstawę do rozwinięcia poczucia ufności do siebie i otoczenia, które następnie są uogólniane i przenoszone na coraz bardziej

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

W opozycji do kategorii ufności w fazie oralno-sensorycznej pojawia się nieufność, która paradoksalnie stanowi jej uzupełnienie. Oba stany odczuwane przez dziecko są priorytetowe i lokują się na granicy pomiędzy nadzieją a rozpaczą, pewnością a niepewnością. Lech Witkowski (2015) ową dwubiegunowość, dualność, rekonstruuje koncepcję Eriksona (1976), proponuje rozważać pod kątem wzajemnego uzupełniania, czerpania mobilizującej i twórczej siły powstałej w wyniku próby konfrontacji/scalenia biegunów (Witkowski, 2015, s. 11, 47, 65). Powołując się na badania Anthony'ego Giddensa, Witkowski twierdzi również, iż w dwubiegunowym napięciu istotna jest pewna równowaga pomiędzy takimi kategoriami, jak: zaufanie i ryzyko, bezpieczeństwo i zagrożenie. Akcentuje istnienie określonych proporcji pomiędzy nimi w sytuacjach umożliwiających człowiekowi zdobycie nowych kompetencji oraz umiejętności (Giddens, 2008, za: Witkowski, 2015, s. 41). Oczywiście, dwubiegunowość może generować powstawanie trwałych antagonizmów, wzmacniając tylko jedną ze skrajnych propozycji czy też usilnie podtrzymując stan rozdzielenia. Niewątpliwie jednak, istnienie napięcia w poszczególnych fazach rozwojowych jest psychologicznym i strukturalnym faktem, ponieważ kwestia pęknięć, rozłamów wprowadza sytuację ambiwalencji w wymiarze postaw oraz wartości (Witkowski, 2015, s. 52, 64). Doświadczanie więc skrajnych stanów, lokujących się na biegunach w poszczególnych stadiach, jest niezbędne do rozwoju i wytworzenia nowej jakości – w tym wypadku – nadziei umożliwiającej integrację kulturową ze społeczeństwem (Mamzer, 2008, s. 128).

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

skutkuje w wieku dorosłym uwielbieniem kultu bohaterów (Hall i in., 2006, s. 200–208). Szczególnie istotnymi dla późniejszych rozważań wydają się twierdzenia dotyczące przeniesienia relacji z podstawowego stadium matka–dziecko na społeczne – instytucjonalne implikacje w interakcjach. Koresponduje to z: a) potencjalnym przeniesieniem ewentualnych nierozwiązanych konfliktów na kolejne etapy życia, b) zaakcentowaniem kulturowego aspektu środowiska jako źródła jakościowego zabezpieczania potrzeb dziecka, c) (nie)rozwojowym potencjałem dwubiegowości, a także d) istnieniem przewidywalności gwarantującej poczucie bezpieczeństwa. Dostrzeżenie stanu niezaspokojenia potrzeb opieki, bezpieczeństwa, wynikających z pierwotnie zakłóconych procesów budowania zaufania wobec siebie i świata, okazuje się potencjalnym wyzwaniem dla kolejnych po rodzinie środowisk – głównie szkoły oraz szansą dla dziecka na prawidłowy rozwój.

Giddens (2003), analizując Eriksona koncepcję rozwoju psychospołecznego człowieka, w książce *Stanowienie społeczeństwa...*, akcentuje przekształcanie się ciała (dziecka) w swoisty „instrument działania-w-świecie” (s. 94). Autor podkreśla, iż to ciało poprzez swoje potrzeby, sposoby zaspokajania, ulokowaną kontrolę, stanowi wyjście do dynamiki współistnienia z sobą biegunów: „podstawowej ufności” vs „braku ufności”, co oznacza, wpisanie w tworzenie się zaufania napięć i konfliktów (Giddens, 2003, s. 94).

Interakcja między niemowlęciem a matką osadza na dobre czy na złe rozwijającą się istotę ludzką w związku, z którego nie ma już później ucieczki. Matka jest podmiotem (uogólnionym przedstawicielem „innych”), który troszcząc się o dziecko, wyciska na nim społeczne piętno będące zapowiedzią normatywnych sankcji związanych z późniejszym kształtowaniem się więzi społecznych. Niepokój z powodu nieobecności niweluje nagroda, jaką jest obecność; stanowi to podwalinę dialektyki zaangażowania i obojętności – podstawę różnorodnych spotkań (Giddens, 2003, s. 95).

Uczony zwraca uwagę na uniwersalność i ekspansywność relacji matka (opiekun) – dziecko wobec jakości przyszłych relacji, a także istnienie frustracji koniecznych do opanowania (Giddens, 2003, s. 95). Występowanie więc napięć w poszczególnych fazach wymaga ujarzmienia ich oraz wykształcenia umiejętności radzenia sobie – zarządzania nimi. Refleksja – uświadomienie sobie swojego zachowania w wyniku monitorowania sytuacji napięcia polega na

wytworzeniu określonych znaczeń i zaaplikowaniu rozwiązań w następnych fazach rozwojowych. Witkowski wspomina o idei refleksyjnego rejestrowania treści, które człowiek może odczytywać z perspektywy dwupoziomowości znaczeń, określanej przez Giddensa „podwójną hermeneutyką”, traktującą o konieczności pracy nad analizą znaczeń drugiego poziomu i aplikowaniu ich w kolejnych stadiach (Giddens, 2008, za: Witkowski, 2015, s. 41). Badacz na podstawie rekonstrukcji kategorii wiedzy społecznej i podwójnej hermeneutyki Giddensa (2008) oraz koncepcji Eriksona (1976) stwierdza, iż „refleksyjne odniesienie do znaczenia wcześniejszego doświadczenia jako ciężącego biograficznie może przekształcić to samo znaczenie, pozwalając na przykład odzyskać poczucie jego sensu, wartości i integralności” (Giddens, 2008, s. 39, za: Witkowski, 2015, s. 41–42). Dla Giddensa istotne jest nie tyle responsywne działanie matki, ile przewidywalność oraz stałość jej zachowań odzwierciedlających pewne normy kulturowe.

Abraham H. Maslow twierdzi, iż to kultura w interakcjach człowieka ze społeczeństwem jest swoistym narzędziem adaptacyjnym, koncentrującym się na eliminowaniu sytuacji krytycznych (Maslow, 2009, s. 75). Pierwotna ufność w myśli Giddensa budowana jest na doświadczaniu przez człowieka-dziecko powtarzalności, przewidywalności kulturowych wzorców zachowań i niezmienności w ich stosowaniu, co pozwala na uzyskanie poczucia kontroli nad otaczającym jednostkę światem (Giddens, 2003, s. 67). Na tych założeniach socjolog buduje koncepcję bezpieczeństwa ontologicznego, odnoszącą się do pewnej zdolności do udzielania odpowiedzi na poziomie świadomym oraz nieświadomym na pytania natury egzystencjalnej. Odnoszą się one do ontologicznego aspektu rzeczywistości zewnętrznej, interakcji pomiędzy życiem jednostki a otaczającym ją światem, a także doświadczania innych w trakcie spotkań (Giddens, 2003, s. 67–68). Istnienie rytualnych, powtarzalnych oraz przewidywalnych reguł kulturowych umożliwia jednostce odczuwanie bezpieczeństwa, ale i posiadanie kontroli oraz sprawstwa wobec otaczającego ją świata. Wytwarzanie, podtrzymywanie przez człowieka w jego codzienności konsekwentnych działań lokowanych w społeczeństwie wymaga podjęcia pewnej refleksyjnej kontroli, umożliwiającej przysłać radzenie sobie w różnorodnych wydarzeniach życiowych (Giddens, 2002, s. 50). Człowiek cechuje się dwoma rodzajami świadomości: refleksyjną oraz praktyczną. Ta pierwsza umożliwia „zobaczenie” przesłanek podejmowanych zachowań, druga zaś bywa nieświadomiona. Dostarcza jednostce przekonania o pewności określonych zdarzeń, sytuacji, wyciszając lub osłabiając istotę pytań egzystencjalnych i podsuwa uniwersalne wyjaśnienie tych kwestii

(Giddens, 2002, s. 54). Istnienie przewidywanych, stałych, powtarzalnych sytuacji w życiu człowieka daje mu sposobność do odczuwania bezpieczeństwa, które automatycznie chroni go przed doświadczeniem ryzyka. Jeżeli jednak ono wystąpi, może spowodować u jednostki pojawienie się narastającego lęku, paraliżującego społeczne funkcjonowanie.

Powtarzalność, stałość, przewidywalność, które są podstawowymi komponentami koncepcji bezpieczeństwa ontologicznego, oraz ufność, wszystkie razem umożliwiają budowanie relacji społecznych, odzwierciedlających i kompensujących więź matki z dzieckiem. Oznacza to jednak stałe angażowanie się i walkę wobec utrzymania *status quo* wobec zmieniających się warunków czy reguł otaczającego jednostkę świata, a także ludzi, którzy tworzą lub burzą dany porządek społeczny (Giddens, 2002, s. 73). Giddens podkreśla znaczenie podstawowego zaufania, które sprawia, iż działania człowieka, w obliczu doświadczenia poznawczego i emocjonalnego świata, są twórcze i elastyczne. Odnosi je do sytuacji, w których dochodzi do pewnych odstępstw od reguł, co łączy się z nietraktowaniem ich w kategoriach ryzyka (Giddens, 2002, s. 58). Proces tłumaczy także imperatyw wchodzenia w interakcje oraz poznawanie ludzi i świata. Jego brak natomiast pozostaje w relacji z istnieniem lęków egzystencjalnych i wycofaniem się z eksplorowania otoczenia. Koncepcja bezpieczeństwa ontologicznego ukazuje więc i uzupełnia związki pomiędzy poczuciem bezpieczeństwa, świadomością a tworzeniem się tożsamości. Podtrzymywanie stałości norm, reguł w płynnym świecie paradoksalnie nie tylko chroni jednostkę przed doznaniem ryzyka, ale też stanowi okazję do samopoznania oraz budowania wewnętrznego zaufania człowieka.

Fundamentem podstawowego zaufania jest więc dostrzeżenie i doświadczenie rutynowych zdarzeń, które są podwalinami psychologicznego radzenia sobie z sytuacją ryzyka oraz nieprzewidywalnością. Zasadniczym aspektem, towarzyszącym zrozumieniu budowania tożsamości człowieka na podstawie bezpieczeństwa ontologicznego jest konieczność realizowania w relacjach z drugim człowiekiem więzi opartej na intymności oraz autentyczności. Poszukiwanie takich „czystych relacji” z drugim człowiekiem ma umożliwić jednostce potwierdzenie jej tożsamości (Mamzer, 2008, s. 140–141). Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego, warunkujące odpowiedzi na egzystencjalne pytania i finalnie posiadanie sensu istnienia czasoprzestrzeni oraz własnej tożsamości (Steel, 2008, s. 2–3) jednostka uzyskuje w trakcie zmagania się z kryzysami, nieładem społecznym, ryzykiem w momencie bycia pewnym otrzymania pomocy ze

strony innych. Ryzyko i lęk, które są przez człowieka uświadomione, nie zakłócają budowania bezpieczeństwa ontologicznego jedynie w sytuacji, kiedy dana osoba jakościowo wykształciła podstawowe zaufanie, nazywane „emocjonalną szczepionką” (Giddens, 2002, s. 61).

Obie koncepcje – Eriksona i Giddensa – traktują o istocie rozwinięcia oraz osiągnięcia podstawowego zaufania jako warunku (ale i cechy osobowości) nawiązywania satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi, a także samopoznania prowadzącego do rozwijania prawidłowej tożsamości. Podkreślenie znaczenia, jakie ma budowanie związku z opiekunem w pierwszym stadium rozwoju psychospołecznego dla jakości kontaktów dziecka ze światem (jego potencjalnej eksploracji świata), wzmocnione przez komponent przewidywalności i stałości w Giddensowskiej koncepcji bezpieczeństwa ontologicznego, pozwala na myślenie o ewentualnych kompensacjach w zakresie podstawowego zaufania w życiu dziecka (Howes i Ritchie, 2002, s. 3). Refleksyjne nawiązanie do poprzednich faz w życiu człowieka-dziecka, o którym wspomina Witkowski, umożliwia (z)rozumienie jego funkcjonowania i potrzeb (Witkowski, 2015, s. 41–42), które w przypadku wykształcenia nieufności, czyli braku bezpieczeństwa, charakteryzowane są poprzez stany frustracji (por. Kawula i in., 1980, s. 81–90). Jeżeli z różnych powodów pierwotny opiekun dziecka nie jest responsywny, dostrojony do jego fizjologicznych oraz psychicznych potrzeb, to w kolejnych środowiskach (również w szkole), dziecko będzie odtwarzało jakość relacji społecznych oraz wzorców reprezentacji siebie i innych, w które zostało wyposażone. Doświadczenia z pierwszych stadiów rozwoju warunkują przyszłe społeczno-poznawcze funkcjonowanie człowieka (Brzezińska i in., 2014; Czub, 2003; Solomon i George, 1999). Stworzenie w szkole okazji do rozwijania kultury zaufania może sprzyjać budowaniu poczucia bezpieczeństwa opartego na przewidywalności.

Zanim przejdę do opisu kultury zaufania, nieufności oraz bezpieczeństwa ontologicznego w szkole, pokrótce przedstawię zaufanie w socjologicznej perspektywie, opierając się na koncepcji zaufania oraz kultury zaufania i nieufności Piotra Sztompki (2007). Perspektywa socjologiczna podejmowanych rozważań stanowi uzupełnienie oraz poszerzenie optyki w aspekcie implikacji indywidualnych (dziecko-uczeń) oraz instytucjonalnych (szkoła) w związku z zaufaniem i bezpieczeństwem. Kultura zaufania

zachodzi, gdy zdolność do obdarzania innych zaufaniem jako orientacja kulturowa jest rozpowszechniona w danym społeczeństwie. Koncepcja ta ujmuje

taką sytuację, gdzie niezależnie od racjonalnych ocen, kogo i do jakiego stopnia można obdarzyć zaufaniem, a także niezależnie od indywidualnych psychologicznych skłonności, ludzie nie tylko rutynowo działają na bazie zaufania, ale są też do tego kulturowo zachęceni (Sztompka i Kucia, 2007, s. 398).

Sztompka, podejmując orientację kulturową w przedstawieniu zagadnienia, zwraca uwagę na zbiorowy i automatyczny akt zaufania, dokonujący się ponad poznawczymi oraz emocjonalnymi komponentami danej jednostki. Ponadto, w książce *Zaufanie. Fundament społeczeństwa* przyjmuje zaufanie oraz wiarygodność za niezbywalne i konieczne w organizacji określonego społeczeństwa wartości. Ufność natomiast, a także realizowanie powinności wobec innych traktuje w kategoriach normy społecznej (Sztompka, 2007, s. 300). Zaufanie jest tutaj „**zakładem** podejmowanym na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi” (Sztompka, 2007, s. 69–70). Badacz w socjologicznej koncepcji zaufania, która oprócz wymiaru kulturowego, realizującego się na podstawie przeszłych doświadczeń społeczeństwa²⁰ i implikującego się w indywidualnych działaniach (Sztompka, 2005, s. 238), akcentuje jego psychologiczne oraz relacyjne aspekty. Wszystkie elementy stanowią komplementarny twór, dający pełen obraz tego, czym jest zaufanie (Sztompka, 2007, s. 134). Relacyjny charakter zaufania koresponduje z tworzeniem pomiędzy ludźmi związku opartego na oczekiwaniach o bezpośredniej i pośredniej wymianie. W wymiarze psychologicznym traktowany jest przez socjologa jako pewna predyspozycja osobowościowa, nawiązująca do sytuacji pierwotnego zaufania. Autor, akcentując psychologiczny aspekt zaufania, ukazuje, podobnie jak Erikson czy Giddens, wpływ biograficznych doświadczeń w relacjach z innymi ludźmi na przyszłe przekonania o zaufaniu lub nieufności.

Fundamentalne dla kultury zaufania są założenia, jakimi kieruje się dana osoba, sposoby ich wyrażania, a także implikacje dla zbiorowości oraz samego człowieka. Warto podkreślić, iż socjolog, w nawiązaniu do przedstawianych powyżej: psychospołecznej koncepcji rozwoju osobowości człowieka oraz teorii bezpieczeństwa ontologicznego, nie uwzględni perspektywy zaufania do siebie. Przekonania jako istotny komponent każdej kultury wobec zaufania odzwierciedlają się w zawierzeniu siebie i swoich spraw innym, przy czym mogą

20 Ronald Inglehart (1997) twierdzi, iż społeczeństwa doświadczające sytuacji przewidywalnych, zrutynizowanych, pielęgnujące stałość przestrzegania norm obyczajowych, prawnych, cechują się większą stabilnością oraz wyższym poziomem zaufania.

mieć one pozytywny lub negatywny skutek, co determinuje istnienie ryzyka (Giddens, 2003, s. 82).

Sztompka wyróżnia, akcentowane w podejmowanych przez człowieka działaniach, cztery rodzaje zaufania:

- antycypujące – jest ono społeczną odpowiedzią, realizującą się poprzez komplementarne nawiązywanie relacji, na przekonanie jednostki o postępowaniu innych ludzi zgodnie z jej potrzebami, oczekiwaniami;
- powiernicze – odzwierciedla się w przekazaniu komuś (na podstawie zgody) opieki, powiernictwa, nad istotną dla nas osobą, przedmiotem;
- obliigujące – charakteryzuje się wywołaniem konieczności wiarygodności osoby, która obdarzana jest zaufaniem lub którą chcemy obdarzyć zaufaniem;
- sprowokowane – objawiające się w celowo manifestowanej przez jednostkę autentyczności (Sztompka, 2007, s. 74–78).

Każdy z wymienionych sposobów wyrażania zaufania może występować w danym zobowiązaniu (zakładzie) równocześnie (Sztompka, 2007, s. 79) oraz stanowić codzienny składnik relacji zawiązywanych w przestrzeni szkoły (Czerwiec, 2020). Autor wyróżnia również trzy postawy, które determinują podejmowanie osobistych decyzji o zaufaniu lub jego braku. Za najważniejszą z nich uznaje (1) wiarygodność, będącą, w zależności od kryterium, określaną za pomocą statusu, reputacji czy kontekstu sytuacyjnego. Pozostałe odnoszą się do (2) podmiotowej ufności, sterowanej przez komponent intuicyjny czy emocjonalny oraz (3) kultury zaufania, która jest historycznym doświadczeniem całej zbiorowości (Czerwiec, 2020, s. 152–166). Obdarzanie (lub nie) „kogoś” zaufaniem jest jednak silnie determinowane przez reguły kulturowe, określane jako wymiar genealogiczny zaufania. W sytuacjach, kiedy człowiek podporządkowuje się presji norm i kanonów kulturowych oraz stoi przed dylematem zaufania komuś lub nie, robi to na podstawie kulturowego doświadczenia. W takim przypadku ocena autentyczności (wiarygodności) drugiego człowieka/institucji nie jest istotna, tak samo jak psychologiczne właściwości jednostki (Czerwiec, 2020, s. 152). Zasadniczą kwestią zaufania, jego esencją, są oczekiwania kierowane w stosunku do człowieka i jego korzystnych (odwzajemnionych) działań (Sztompka, 2002, s. 104). Opierając się na typologii Bernarda Barbera (1983), Sztompka wyróżnił trzy kategorie oczekiwań. Pierwszą kategorię stanowią oczekiwania efektywnościowe. Odnoszą się do instrumentalnych cech zachowań ludzkich, które dotyczą takich kategorii, jak: przewidywalność, cykliczność, stałość, słuszność i efektywność działania, koncentracja na zadaniu,

precyzja. Człowiek oczekuje, że podejmowane przez partnerów interakcje będą przewidywalne, pewne, stabilne. Oczekiwania aksjologiczne – druga kategoria – odzwierciedlają moralny aspekt działań innych. Obdarzając człowieka zaufaniem, chcemy posiadać pewność, że kieruje się odpowiedzialnością moralną oraz normami etycznymi, jak: lojalność, transparentność, sprawiedliwość. Natomiast ostatnią kategorią oczekiwań są oczekiwania powiernicze, nazywane opiekuńczymi. Odwołują się do imperatywu stawiania spraw innych ponad swoje, wiążą się z pragnieniem bezinteresowności, troski, zrozumienia, ochrony, miłości (Sztompka, 2007, s. 122–128). Szczególnie właściwości oczekiwań efektywnościowych i powierniczych pozwalają na poczynienie analogii do wczesnodziecięcych potrzeb związanych z opieką oraz wychowaniem (Appelt i Mielcarek, 2014; Louis i McDonald Louis, 2019). Ponadto, posiadanie wyróżnionych oczekiwań względem zaufania podnosi je – i odwrotnie (Mamzer, 2008, s. 209). Prowadzone badania ukazują zależność pomiędzy zaufaniem, którym dziecko obdarza nauczycieli i zaufaniem, którym dziecko obdarza rodziców (Kurnianingsih i in., 2012).

Zaufanie więc jest kategorią, która pozwala jednostce czuć się bezpieczną, wolną, umożliwia aktywne działanie na rzecz społeczeństwa, a przede wszystkim na rzecz drugiego człowieka (Sztompka, 2007, s. 45–49; 2005, s. 239). Sztompka wprowadza typy zaufania ze względu na rodzaje instytucji, osób i związki pomiędzy nimi. Szczególnie ważne jest zaakcentowanie relacji pomiędzy osobistym zaufaniem a zaufaniem pozycyjnym (społecznym). Jeżeli do określonej roli społecznej zostaje przypisane zaufanie, to może ono zostać nadane innym osobom zajmującym te same pozycje, a nawet instytucjom. Ten sam proces wiąże się również z nadaniem nieufności (Sztompka, 2007, s. 114–115). Przenosząc te rozważania na grunt szkoły, można stwierdzić, że dziecko, które ma zaufanie do nauczyciela realizującego jego oczekiwania i będącego dla niego autorytetem, rozszerza je także na instytucję szkoły. Jeżeli natomiast w wyniku sytuacji, w której uczeń zostanie zawiedziony przez pedagoga (np. w momencie ujawnienia tajemnicy, niestosownego zachowania) zaufanie do pełnionej roli, jak i całej placówki ulega zachwianiu. W odniesieniu do kulturowych reguł zagadnienia oraz ról społecznych autor również zwraca uwagę na przypisanie do pozycji społecznych „normy zobowiązującej do zaufania i normy zobowiązującej się do zachowania się w sposób wiarygodny” (Sztompka, 2007, s. 144). Wymaga to przyjrzenia się rolom społecznym pełnionym przez nauczycieli w związku z kulturowymi regułami zaufania.

Nieufność jest lustrzanym odbiciem, odwrotnością zaufania. Różni się od niego poczynionym założeniem o niewywiązaniu się przez partnera interakcji z ewentualnie nałożonych na niego zadań, brak realizacji tych zadań cechuje niezdolność do określenia swojego stanowiska i oceny wobec zaufania lub nieufności do danej osoby, instytucji, przedmiotu (Sztompka, 2007, s. 73, 99).

Kultura zaufania budowana jest na gruncie praktyki społecznej, tradycji, na poziomie strukturalnym oraz podmiotowym, tworząc złożony schemat. To głównie tradycja, która odnosi się do zaufania lub nieufności, kreuje rzeczywistość, w której ludzie czynią zakłady związane z zaufaniem. W zależności od poprzednich doświadczeń podejmują potencjalne założenia dotyczące wiarygodności czy istnienia ryzyka. Priorytetową funkcję pełnią tutaj a) trwałe struktury dotyczące: transparentności organizacji społecznej, spójności prawnej, trwałości ładu społecznego, odpowiedzialności oraz swojskości środowiska, a także b) działające w takich warunkach podmioty o (nie)określonym samopoczuciu i kapitale społecznym (Sztompka, 2002, s. 318–319). Rozwijanie kultury zaufania jest możliwe dzięki nastrojom, które cechują się optymizmem, wysokimi aspiracjami, aktywnością, patrzeniem w kierunku przyszłości, impulsem zaufania czy też zorientowaniem na przyszłość. Jeżeli członkowie danego społeczeństwa charakteryzują się znacznymi zasobami (kapitałem społecznym), do których można zaliczyć: wielość pełnionych ról, stabilizację zatrudnienia, dobrostan posiadania, edukację, mnogą sieć kontaktów społecznych, wiarę, rodzinę, to nabywają, z racji bogactwa, możliwość dokonywania wyborów, rozwiązań problemów – poczucie bezpieczeństwa (Sztompka, 1999, s. 103; 2002, s. 320; 2007, s. 291).

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

Zagadnienia zaufania społecznego, kultury zaufania oraz nieufności opracowane przez Sztompkę (2007) zostały jedynie zasygnalizowane ze względu na obszerność i złożoność koncepcji. Przytoczone teoretyczne podstawy

socjologicznego aspektu zaufania, które stanowi „atrybut pola społeczno-jednostkowego, cechę relacji międzyludzkich” oraz „kulturowy zasób” (s. 49), pozwalają dostrzec społeczny potencjał lub zagrożenie reguł kulturowych w szkole, która jako instytucja społeczna ma przygotować dziecko do stania się członkiem społeczeństwa (Gofron, 2008, s. 48). Instytucja szkolna, zajmując określone miejsce w danym społeczeństwie, staje się dla uczęszczających do niej uczniów kulturowym światem, w którym panują określone reguły, normy postępowania, wartości powstałe na bazie historycznych doświadczeń, mogące zachęcać lub zniechęcać do udzielania zaufania (Sztompka, 2005, s. 238). Szkoła, tworząc kulturę zaufania, kompensuje braki zaufania powstałe w podstawowej relacji z opiekunem wobec propagowanych w społeczeństwie (szkole) reguł, „które nakazują traktować zaufanie i wiarygodność jako wartość, a ufność wobec innych i wywiązywanie się ze zobowiązań jako normy właściwego postępowania” (Sztompka, 2007, s. 300). Na uwagę zwraca również fakt, iż to, co wspólne dla zaistnienia oraz rozwijania zaufania w przedstawianych koncepcjach psychologicznej oraz socjologicznej, to: przywiązanie do przewidywalności, stałości partnerów interakcji i ich działań, a także pragnienie doświadczania we wzajemnych relacjach zrozumienia, bezinteresowności, opieki (Erikson, 1997, s. 257–258; Giddens, 2002; Sztompka, 2007, s. 122–128).

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

definicją kultury szkoły²¹ i zestawiając ją z zagadnieniem kultury zaufania Sztompki (2007, s. 300), przedstawiam ich pedagogiczne implikacje.

W definiowaniu kultury zaufania istotne są nie tylko omówione już czynniki strukturalne, ale i kulturowe imperatywy, które mogą narzucać klimat zaufania wszystkim osobom w danym społeczeństwie, budując zgeneralizowaną kulturę zaufania (Sztompka, 2002, s. 100). Kulturowe reguły zaufania, rozumiane przez pryzmat historycznych skutków kolektywnych doświadczeń danego społeczeństwa, społeczności, osadzone w przestrzeni szkoły, generują pytania o modele przyjętych relacji dziecko (uczeń) – dorosły (nauczyciel, dyrekcja itp.)²² w kontekście zaufania. Czy regułą kulturową danej szkoły jest obdarzanie ucznia zaufaniem? Czy w kulturowym świecie dziecka jest obecna tendencja do zaufania innym? Oczywiście ważne jest również to, w jakim stopniu kultura szkoły poprzez trwałość obowiązujących w niej zasad, norm kreuje w uczniach poczucie ładu społecznego, pewności i ich identyfikacji ze szkołą. Transparentność pojęcia też jest niezbędnym czynnikiem do zrozumienia zaangażowania poszczególnych partnerów życia szkolnego we wzajemne interakcje. Przejrzystość, zwłaszcza w obliczu podejmowania decyzji przez kierownictwo, definiuje podtrzymanie oraz wzrost zaufania w organizacji (Maccoby, 2003, s. 60).

Kultura zaufania i nieufności w szkole będzie odnosić się do indywidualnych doświadczeń dziecka wyniesionych z jego kulturowego świata, z zaakcentowaniem kwestii jakościowego rozwiązania konfliktu „podstawowa ufność” vs „brak zaufania”. Zagadnienia korespondują z propagowanymi normami, które będą nakazywać traktowanie wiarygodności, zaufania, ufności wobec innych jako (nie)istotnych w życiu instytucji (szkoły).

Taką perspektywę patrzenia na kulturę zaufania przyjmuje Krzysztof Zdziarski (2011), twierdząc, że jej wzorce są tworzone na podstawie sposobów zachowania się w szkole (w grupie) oraz wpływów ze środowiska zewnętrznego, do którego należą: rodzina, grupy nieformalne, mass media (Zdziarski, 2011, s. 9).

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

22 W literaturze przedmiotu wyróżnione zostały trzy modele relacji dziecko – dorosły ze względu na sposoby myślenia o podmiotowości dziecka i jego kulturowo-społecznym miejscu w społeczeństwie. Są to modele rozwijane przez Bogusława Śliwerskiego oraz Marię Szczepską-Pustkowską: adultystyczny, izonomii, autonomiczny (por. Śliwerski, 2007, s. 101–132; Szczepńska-Pustkowska, 2011, s. 67–93, 2012), które rozwijam w dalszej części monografii.

To, co pozwala dziecku budować relacje oparte na zaufaniu do nauczyciela, to działania, które odnoszą się do: informowania dorosłego o potrzebie otrzymania pomocy, eksponowania wytworów swojej pracy, swobodnej i spontanicznej rozmowy oraz chęci prezentowania swojej wiedzy w ramach odpowiedzi. W przypadku nauczyciela postawa charakterystyczna do obdarzania zaufaniem uczniów polega na prowadzeniu z nimi rozmów, a także zapraszaniu ich do współpracy (Zdziarski, 2011, s. 49–53). Kultura zaufania w szkole jest również kształtowana przez analizę kolektywnych wartości wspólnie istotnych dla wszystkich członków społeczności szkolnej, pozwalających na tworzenie lokalnych oraz globalnych wspólnot, oraz przez refleksję nad nimi (Michałowska, 2013, s. 318–319). Maria Czerepaniak-Walczak (2015) wprowadza rozróżnienie zagadnienia pod względem charakteru zaufania pomiędzy ludźmi. Mianowicie wyróżnia kulturę zaufania paternalistycznego oraz krytycznego. Ta pierwsza kategoria odnosi się do zaufania interpersonalnego, opierającego się na infantrylnej ufności wobec przedstawicieli władzy, zaakceptowaniu formalnych symboli, wzorców zachowań oraz reguł postępowania edukacyjnego i praktycznego. Przejaw takiego zaufania można odnaleźć w bałwochwalstwie, internalizacji intelektualnej oraz moralnej władzy tych osób, które cechują się siłą i budowaniem ram dla doświadczeń szkolnych uczniów (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 82–83). Druga kategoria jest bliska zniekształconej formie rytualizacji w fazie „podstawowej ufności” vs „nieufności” (Hall i in., 2006, s. 208). Kultura krytycznego zaufania dotyczy umiejętności negocjowania, wytwarzania znaczeń wraz z posiadaniem świadomości na temat swojego sprawstwa oraz podejmowanej odpowiedzialności w relacji do własnych wyborów. Ten typ kultury łączy się z intencjonalnym oraz emocjonalnym zaangażowaniem się.

Poznanie wymiarów omawianych zagadnień ma ogromny wpływ nie tylko na ucznia, ale i na szkołę, w aspekcie wzajemnych powiązań ze społeczeństwem. Dziecko, mając sprzyjające warunki do rozwoju w sytuacji istnienia kultury zaufania w instytucji edukacyjnej, jest w stanie efektywniej organizować swoją naukę (Birch i Ladd, 1997; Howes i Smith, 1995), co przekłada się na osiąganie sukcesów szkolnych (Bryk i Schneider, 2003; Darling-Hammond, 2014), a przede wszystkim na budowanie zdrowej tożsamości oraz osobowości (Miluska, 1996). Umożliwienie dziecku tworzenia więzi z drugim człowiekiem (nauczycielem, uczniem), opartej na wzajemnym zaufaniu, pozwala mu na poszukiwanie intymności, autentyczności, co finalnie buduje jego tożsamość (Witkowski, 1989, s. 114, 122, 127). Jest to kluczowe dla pielęgnowania zaufania

wobec samego siebie, z zaakcentowaniem roli sprawstwa i kontroli (Erikson, 1997; Giddens, 2002; Mamzer, 2008). Dla instytucji szkoły natomiast rozwijanie kultury zaufania łączy się z budowaniem kapitału społecznego – im większy pojawi się poziom zaufania w danym społeczeństwie, tym większe występuje prawdopodobieństwo zaistnienia współpracy, która to zaufanie zwiększa (Putnam, 1995, s. 258). Zagadnienie to pozostaje w relacji z kapitałem społecznym²³, co umożliwi budowanie więzi społecznościowych, a także kształtuje postawy prospołeczne, zaangażowane oraz zorientowane w kierunku przyszłości (Czerwiec, 2020, s. 69–70; Potulicka, 2012, s. 98).

Rozwijanie kultury zaufania w szkole jest bardzo istotne zwłaszcza dla dzieci, które w efekcie wzrastania w trudnych i zaburzonych warunkach wychowawczych wnoszą do klasy zachowania oraz strategie radzenia sobie, wypracowane na drodze negatywnych doświadczeń z podstawowym opiekunem. Często charakteryzują się wrogimi postawami i nieufnością do nauczycieli (dorosłych), którzy próbują je wspierać. Z przeprowadzonych badań wynika, iż nauczyciele wraz z uczniami mogą budować wzorce przywiązania jakościowo różne od pierwotnych doświadczeń dziecka (Howes i Ritchie, 2002, s. 1, 3). Akcentując wartość pojęcia kultury zaufania, Joanna Rutkowiak postuluje rozwinięcie w ramach *praxis* kształcenia na temat zaufania jako drogi do tworzenia przedzaufania, stanowiącego bazę podejmowanych praktyk wychowawczych (Rutkowiak, 2012).

Kultura nieufności w szkole nawiązuje do indywidualnego aspektu kulturowych doświadczeń dziecka i tego, co w swoim repertuarze oferuje szkoła przez własną kulturę i kulturę poszczególnych nauczycieli. Henryka Kwiatkowska (2012) w badaniach podnosi kwestię (nie)budowania przez nauczycieli wiarygodności, stanowiącej przez aspekt komunikacji²⁴ o sensie zaufania w sytuacjach problematycznych dla dzieci i młodzieży (Kwiatkowska, 2012, s. 124–125). Uczniowie często są uczestnikami wydarzeń, w których dokonuje się zachwianie ich poczucia bezpieczeństwa²⁵, nie otrzymują wsparcia w zakresie

23 Jego istota koresponduje z umiejętnościami i kompetencjami miękkimi, jak: zdolność do nawiązywania pozytywnych relacji i ich podtrzymywania, empatia, zaangażowanie (Mamzer, 2008, s. 206–207).

24 Badaczka charakteryzuje język nauczycielski jako język negatywny, skoncentrowany na uczniowskich brakach, blokujący możliwości uczniów (Kwiatkowska, 2012, s. 124–125).

25 Akcentowane są tutaj przez Kwiatkowską takie zachowania, jak: uwłaczanie czyjejś godności, wywoływanie poczucia zagrożenia, groźby oraz powodowanie wstydu (Kwiatkowska, 2012, s. 115).

oczekiwanych działań (Kwiatkowska, 2012, s. 115). Autorka również stawia tezę, iż w polskich szkołach zdarza się, że pracują nauczyciele, którzy mają nieskrytalizowaną tożsamość, charakteryzującą się wysoką nietolerancją, postawą nieufności wobec ucznia – jego zachowań, myśli, emocji. Finalnie przekłada się to na zaszczepianie w nich podejrzliwości (Kwiatkowska, 2012, s. 124). Ta teza umożliwia dostrzeżenie związku pomiędzy zaufaniem osobistym a rolą społeczną. W tym przypadku nauczyciel staje się dla ucznia niewiarygodnym partnerem do budowania relacji. Nieufność epistemologicznie zostaje zakorzeniona w kulturowym doświadczeniu dziecka i nauczyciela. Kultura nieufności jest także egzemplifikowana poprzez stosowanie w szkołach tradycyjnych mechanizmów dyscypliny za pomocą systemu kontroli i monitoringu uczniów (Archacka, 2017, za: Czerwiec, 2020).

Ponadto, kolejny raz na podstawie przywołanych badań można dostrzec związek pomiędzy zaufaniem a poczuciem bezpieczeństwa, w tym bezpieczeństwa ontologicznego. Kwestią warunkującą kreowanie zagadnienia jest zaufanie wypracowywane w ramach pierwotnej socjalizacji oraz w relacjach opartych na bliskości, emocjonalnym zaangażowaniu, intymności (Giddens, 2002). Jeżeli szkolny świat jest przewidywalny – charakteryzuje się pewną stabilizacją, pewnością, gwarantuje dziecku możliwość pielęgnowania relacji z innymi, a także rozwijania zaufania wobec własnych kompetencji, umiejętności oraz możliwość kontrolowania swoich działań (Giddens, 2002; Mamzer, 2008, s. 216–218). Utrzymywanie pewnej rutynowości jest szczególnie ważne dla dzieci, które nie mają psychokulturowego zabezpieczenia w postaci szansy pozytywnego rozwiązania kryzysu „podstawowa ufność” vs „brak ufności”. Powtarzalność norm, reguł, zachowań kulturowych przyczynia się do tworzenia tożsamości, rozumianej jako proces – nie etap, wobec dynamicznych zmian zachodzących w świecie zewnętrznym i wewnętrznym dziecka. Pozwala to na uchwycenie stabilizacji, czyli bezpieczeństwa ontologicznego (Giddens, 2002; Mamzer, 2008, s. 204–208). Giddens postuluje kształtowanie tożsamości refleksyjnej, pozwalającej na ciągłe dokonywanie wyborów oraz weryfikacji dotychczasowych doświadczeń biograficznych człowieka. Funkcjonowanie w społeczeństwie nieustannych zmian i ryzyka²⁶ pociąga za sobą potrzebę oparcia dla namysłu nad rozwojem tożsamości w postaci pewnych przewidywalnych

26 Ryzyko w ujęciu Giddensa (2002) odnosi się do świata fizycznego oraz społecznego, z zaakcentowaniem kwestii zagrażających niebezpieczeństw, będących efektem działalności ludzkiej. Traktuje je jednak jako zarówno siłę negatywną, jak i potencjał dla rozwoju społeczeństw.

wzorów kulturowych (Karnat-Napieracz, 2008, s. 72–74), zwłaszcza że ważnym etapem związanym z rozwojem osobowości jednostki jest kształtowanie tożsamości właśnie w okresie dorastania, kiedy to dziecko znajduje się pod wpływem oddziaływań szkoły (Torończak, 2006, s. 230). Zachwianie ładu i porządku społecznego, odzwierciedlającego się w zaburzeniu stałości, a także w wystąpieniu ryzyka związanego z agresją i przemocą rówieśniczą (Helios i Jedlecka, 2017, s. 34–97), może doprowadzić do powstania oraz podtrzymywania lęku, hamującego działanie dziecka w szkole (Mamzer, 2008, s. 136). Ponadto, istnienie ryzyka wymaga od człowieka (dziecka) stałego dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, a nie otrzymywania potencjalnych szans na relacje z innymi. Budowanie więc – poprzez kształtowanie w kulturze szkoły – kultury zaufania może przyczynić się do osiągania przez ucznia bezpieczeństwa ontologicznego, rozumianego jako osiąganie kontroli oraz sprawstwa wobec siebie i otaczającego świata (Giddens, 2002, s. 50). Dzięki niemu uczeń ma możliwość odnalezienia poczucia sensu w danym momencie w przestrzeni szkoły.

Zaufanie jest kategorią, która pozwala na budowanie relacji, dzięki którym dziecko potwierdza swoją tożsamość, definiuje, kim chce być i jaką rolę chce pełnić wobec danego społeczeństwa (Erikson, 1997, s. 259). Pojęcie dotyczy podejmowania się zaangażowania na rzecz aktywnego działania i twórczego przekształcania otaczającej rzeczywistości, w tym przestrzeni szkoły. Dziecko, które ma rozwiniętą jakościowo więź z podstawowym opiekunem połączoną z zaufaniem lub kulturą zaufania w szkole, ma możliwość jej kompensacji, będzie charakteryzowało się większą motywacją do nauki, osiąganiem lepszych wyników w nauce (Goddar i in., 2001; Goddar, 2003; Goddar i in., 2009). Finalnie może przyczynić się to do wzrostu zarówno jego zainteresowań, jak i poczucia własnej wartości i wolności (Szcześniak i in., 2012; Sztompka, 2005, s. 239; 2007, s. 45–47). To, co wydaje się kluczowe w rozważaniach podjętych na temat zaufania, kultury zaufania, nieufności i bezpieczeństwa ontologicznego w szkole, to stworzenie uczniowi takich warunków, aby część kulturowych reguł była przewidywalna i zrutyinizowana. Ma to niewątpliwie znaczenie dla zmiany kulturowego środowiska, którego dziecko doświadcza w momencie przyścia do szkoły, ale też w sytuacji przekraczania kolejnych „progów edukacyjnych”, i wpływa na postrzeganie nauczycieli i środowiska jako wiarygodnych oraz godnych zaufania partnerów (Michalak, 2015). Fundamentalne jest również budowanie w uczniu poczucia kontroli oraz bezpieczeństwa. Paradoksalnie jednak podtrzymywanie napięcia pomiędzy zaufaniem a nieufnością, bezpieczeństwem a zagrożeniem

może doprowadzić do rozwinięcia nowych umiejętności, kompetencji (Giddens, 2008; Witkowski, 2015, s. 11, 47, 65). Zależy to oczywiście od psychologicznych właściwości dziecka oraz zdolności do wytwarzania i (z)rozumienia znaczeń w relacji do kultury szkoły (por. Bruner, 2006). Rozpatrywanie pojęcia zaufania w nawiązaniu do reguł kulturowych (Sztompka, 2007, s. 143–147) pozwala na analizowanie kultury szkoły pod względem norm obdarzania lub nieobdarzania zaufaniem poszczególnych osób zaangażowanych w edukację. Ponadto, kulturowe reguły zaufania odnoszą się także do postrzegania – przez uczniów, rodziców – instytucji szkoły wraz z nauczycielami jako (nie)godnych zaufania i/lub (nie)wiarygodnych partnerów (Sztompka, 2007, s. 144).

1.6. Szkoła jako przestrzeń i miejsce wytwarzania tożsamości

Nierzadko w literaturze przedmiotu szkoła definiowana jest przez kategorie miejsca oraz przestrzeni, występując jako:

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

Miejsce charakteryzuje nie tylko fizyczne terytorium zagospodarowane przez architektoniczny plan, materialne przedmioty, odnosi się bowiem również do symbolicznej przestrzeni, której kulturowe znaczenie przypisuje człowiek, pozostając z nim w nieustannym dialogu (Cobel-Tokarska, 2012; Mendel, 2006, s. 25). Wymienna relacja jednostki z otoczeniem, w której zakłada się wzajemność kreowania miejsca przez jednostkę i odwrotnie, pozwala postrzegać je przez pryzmat tworzenia tożsamości. Christian Norberg-Schulz podkreśla jego znaczenie dla ludzkiej egzystencji na podstawie dziejących się w nim rzeczy, a także jego rolę jako punktu wyjścia, dzięki któremu osoba orientuje się w otaczającej rzeczywistości i ją kontroluje (Norberg-Schulz, 2000, s. 27). To kategoria, która w orientacji pedagogicznej odzwierciedla miejsce usytuowania rzeczy mówiących o indywidualnych przeżyciach, doświadczeniach, dookreślając tym znaczące dla osoby elementy świata (Samborska, 2014). Przestrzeń pozostaje

w „relacji do” człowieka oraz w „relacji z” człowiekiem, implikując emocjonalne zaangażowanie. Wymiar afektywny doświadczania przestrzeni jest również obecny w rozważaniach Edwarda T. Halla, który dostrzega w niej niewerbalny aspekt komunikatów kulturowych (Hall, 2001, s. 9).

Szkołę można postrzegać przez pryzmat kategorii miejsca i przestrzeni, która niczym zwierciadło odbija się w biograficznych doświadczeniach uczniów. W instytucji edukacyjnej dziecko nadaje znaczenie poszczególnym miejscom, które pozwalają mu na zabezpieczanie potrzeb, spełnienie oczekiwań, marzeń, planów, i które świadczą o jego relacji z otoczeniem (kulturą szkoły) (Hall, 2001, s. 27). Odkrywanie symbolicznych kontekstów, które uczeń przypisuje tym szczególnym dla niego kategoriom w szkole, umożliwia mu odniesienie się do konstruowanej tożsamości (Heidegger, 1977, s. 326), a także (roz)poznania ukrytych wymiarów kultury szkoły.

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

Wprowadzenie do rozważań na temat kategorii przestrzeni, która nieodłącznie wiąże się z miejscem i zdaniem w pismach Yi-Fu Tuana, obrazuje wolność, ale także chaotyczność, niepewność, umożliwia dogłębne zrozumienie

wytwarzania miejsc przez dzieci w szkole, jeśli będziemy postrzegać ją właśnie w takim charakterze (Tuan, 1987, s. 13). Tworzenie miejsca odnosi się do zarówno fizycznych, jak i symbolicznych aspektów, odzwierciedlanych w języku, gestach, rytuałach (Tuan, 1987, s. 19). Przyjmując konstruktywistyczną perspektywę definiowania pojęcia, istotne dla zrozumienia kwestii, dlaczego jednostki potrzebują miejsc ważnych i wytwarzają miejsca ważne, jest dostrzeżenie dziecięcych znaczeń, ponieważ „miejsca nie są, jakie są, lecz są tym, za co biorą je ludzie” (Mendel, 2006, s. 29). Maria Mendel (2006) zwraca uwagę na miejsce, które jest pedagogiczne, dlatego że relacja jednostki z miejscem może być wspierająca, rozwijająca jej rozwój i wychowująca (Mendel, 2006, s. 22). Kategoria, analizowana na gruncie pedagogiki miejsca, umożliwi dziecku – jeżeli przebiega w kontakcie ze świadomością – społeczną autokreację i budowanie tożsamości na podstawie opisywania oraz rozumienia celowości własnych zachowań (Giddens, 2002). Posiadanie miejsca związane jest także z warstwą znaczeń nadanych mu przez dziecko/szkołę – miejscu przypisuje się bowiem znaczenie wzorców kulturowych, symboliki, charakteru, roli, spełnianych funkcji (Samborska, 2014, s. 1). W geopoetyce miejsce jest wielowymiarowym, gęsto nasyconym zbiorem, tworzonym z indywidualnych biograficznych, emocjonalnych, zmysłowych doświadczeń. Kreują one osobiste sposoby patrzenia, snucia wspomnień wraz z ich zniekształceniami i nawiązaniem do kulturowych aspektów. Istotna jest również wyobraźnia odpowiedzialna za modyfikowanie i przemieszczanie wymienionych elementów (Rybicka, 2014, s. 173).

Przestrzeń rozpoznawana jest za pomocą intelektu w kategorii przydatności: „[...] pozornie taka sama dla wszystkich, zawiera w sobie ukryte znaczenia, których czytania należy się nauczyć” (Burdzik, 2012, s. 26). W relacji do miejsca, przestrzeń jest bardziej chaotyczna, abstrakcyjna, wymaga – parafrazując Martina Heideggera – „zamieszkania”, „zadomowienia”, by nie tylko móc należeć do niej, ale ją kontrolować i otaczać indywidualnymi granicami (Heidegger, 1977, s. 326). Hall twierdził, iż w przestrzeni, która jest formą komunikacji kulturowej, wzory kulturowe są przekazywane odmiennymi sposobami, różnią się intensywnością, a także występują na zróżnicowanych dystansach (Hall, 2001, za: Łapiński, 2006, s. 64). Nawiązując do Brunerowego modelu kultury i relacji z umysłem, dziecko na podstawie wyposażenia w narzędzia kulturowe w kontakcie z przestrzenią (kulturową) szkoły będzie starać się lub nie poszukiwać (z)rozumienia otaczającej je kultury szkoły (Bruner, 2006). Ponadto, dziecko

jest również częścią przestrzeni (szkolnej), podobnie jak i pozostali jej użytkownicy, co zdaniem Halla egzemplifikuje przynależność do danego kręgu kulturowego (Hall, 1987, s. 161). Kontaktując się z kulturową przestrzenią szkoły, uczeń może mieć trudności w poruszaniu się i orientowaniu się w jej kulturowych przekazach. Potrzebuje więc aparatów umożliwiających wytwarzanie oraz rozumienie znaczeń, przynależności, a także szansy na zbudowanie poczucia stabilizacji, bezpieczeństwa, dzięki którym ma sposobność poznawać otoczenie. Przestrzeń szkoły, jak każda inna dostępna dziecku, wymaga odkrycia związanego z analizą jej wymiarów kulturowych, aksjologicznych, ontologicznych, które gwarantują mu sprawne poruszanie się oraz uczenie się poszczególnych kompetencji. Właściwości przestrzeni szkoły, charakter jej zrozumienia świadczą o przypisywanemu jej przez dziecko znaczeniu, a także stanowią podstawę do kształtowania tożsamości.

Akcentowanie identyfikacji z terytorium (przestrzenią, miejscem) oraz grupą społeczną (nauczycielami, uczniami, rodzicami w szkole) jako składnikami poczucia tożsamości (por. Lewowicki, 2001), a także samej tożsamości rozumianej poprzez „indywidualne przekonania, zainteresowania, potrzeby, motywy, wartości, sposoby myślenia, kryteria oceny” (Brzezińska, 2006, s. 11), kształtuje odpowiedź na pytanie „Kim jestem?”. W relacji z miejscem natomiast pozwala na dostrzeżenie oraz pogłębienie zagadnienia wobec kreowanej kultury szkoły. Człowiek buduje swoją tożsamość poprzez aparat poznawczy oraz wykorzystanie myślenia abstrakcyjnego związanego z podejmowaniem refleksji na temat własnego „Ja” i otaczającej rzeczywistości. Dla dziecka, które dopiero rozwija zdolność do korzystania z narzędzi intelektualnych w tworzeniu tożsamości, ma znaczenie gromadzenie subiektywnych, emocjonalnych doświadczeń (przeżyć) związanych z osobami, miejscem, sytuacjami. Emocje mogą mieć różne zabarwienie i wiążą się z potwierdzeniem tego, co w jednostce autentyczne, ponieważ są udziałem wyłącznie intersubiektywnego przeżycia oraz nie są projektowane z zewnątrz (McAdams, 2011). Kluczowymi czynnikami składającymi się również na formowanie tożsamości są doświadczenia oraz treści odnoszące się do realizacji poczucia odrębności od innych, znaczenia, skuteczności, własnej wartości, ciągłości, a także przynależności. Nierzadko tych potrzeb psychicznych i aspektów tożsamościowych ludzie nie są świadomi, jednak jednostki dążą automatycznie do ich zaspokojenia oraz redukcji napięć związanych z niemożnością ich realizacji (Vignoles i in., 2006, za: Kwapis i Brygoła, 2013, s. 38). Wejście więc dziecka w rolę ucznia wymaga stworzenia koncepcji siebie (roli)

w danej przestrzeni/kultury szkoły, która z czasem – jeżeli otrzymuje szansę do zaspokajania potrzeb psychicznych oraz aspektów (motywów) tożsamościowych – pozwala na rozwijanie się. Dziecko ma możliwość sprawdzenia oraz oceny, czy dana aktywność jest tożsama z jego potrzebami, celami, oczekiwaniami, co nierzadko jest udziałem nieświadomego działania. Tożsamość osobista jednostki budowana jest za pomocą wspomnianej identyfikacji, charakteru dążeń oraz informacji otrzymywanych od otoczenia (w tym znaczących osób) (Kwapis i Brygoła, 2013, s. 35–39). Przestrzeń szkoły postrzegana jako pewien kulturowy krajobraz stanowi źródło zaspokajania danych motywów i potrzeb tożsamościowych przez właśnie zawartość wymiarów relacyjnych, symbolicznych, materialnych. Skupia osoby, przedmioty, sytuacje, wobec których dziecko realizuje swój tożsamościowy projekt osadzony w kulturowej rzeczywistości.

Poznanie i nadawanie (świadomie lub nieświadomie) wartości tym dwóm kategoriom informuje o ich składnikach poznawczych, emocjonalnych oraz behawioralnych. Uczeń, będąc w relacji z przestrzenią/miejscem w szkole, doświadcza jej/go poznawczo poprzez identyfikację tego, co jest dla niego (nie)istotne, (nie)pożądane oraz diagnozy zastanego stanu (opisu – w kontekście wyglądu/właściwości fizycznych). W aspekcie emocjonalnym odnosi się do przekonań (wartości) związanych z akcentowaniem (nie)ważnych elementów wobec społecznego i osobistego wymiaru przestrzeni. Natomiast w wymiarze behawioralnym znaczenie dla tożsamości zyskują dla niego wybory oraz projektowany wysiłek (Samborska, 2014, s. 4–50).

Życie ludzkie składa się z nieustannych zmian, które swój początek biorą w procesach wewnętrznych wiążących się z jednostkowym oraz społecznym podejmowaniem działań. Realizacja aktywności zawsze odbywa się w określonej rzeczywistości: miejscu/przestrzeni, które są przekształcane oraz modyfikowane przez człowieka, również będącego podmiotem i przedmiotem przeobrażeń (Gajdzica, 2013, s. 52–54). Zachodzące zmiany mogą generować konflikty (Sztompka, 2002), ale i stanowić źródło i siłę rozwoju (Krauze-Sikorska, red., 2011). Niewątpliwie jednymi z ważniejszych dla dziecka zmian zachodzących w przestrzeni szkolnej, nierzadko determinujących (nie)powodzenia szkolne, są progi edukacyjne (Michalak, 2013). Wskazują na sytuację przejścia, konstruującą się w „tożsamościowym pacie między wolnością a zniewoleniem [...], między własnymi poszukiwaniami siebie a instytucjonalnym wzorem dorastania” (Jaskulska, 2018, s. 9). Uwrażliwienie na „dziecięce zawieszenie, bycie pomiędzy” III a IV klasą jako podejmowanie kolejnego wysiłku na rzecz ponownego

(roz)poznawania przez ucznia miejsca i przestrzeni szkoły wiąże się z identyfikacją i doświadczaniem nowych kulturowych kontekstów.

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

Przede wszystkim, dziecko powracające do szkoły po dwumiesięcznych wakacjach, nagle spotyka się ze zmianą zasad procesu kształcenia, realizowanego od tej pory w systemie klasowo-lekcyjnym. Pociąga to za sobą konieczność zapoznania się i oswojenia z przestrzenią szkoły (i przebywającymi w niej osobami), która do niedawna nierzadko koncentrowała się wokół poprzedniej klasy/sali ucznia i/lub wydzielonego piętra²⁷, umożliwiającego odnalezienie konkretnych sal przedmiotowych. Przedmiotowy system kształcenia łączy się ze ściśle wydzielonym czasem na lekcje i przerwy, co wobec dotychczasowego nauczania zintegrowanego, w którym nauczyciel swobodnie zarządzał odpoczynkiem, nauką oraz zabawą, opierając się na potrzebach dzieci, staje się głównym wyzwaniem, a także źródłem problemów. Brak doświadczenia w zarządzaniu własnym czasem powoduje nierzadko spóźnianie się na lekcje czy też zgłaszanie w czasie zajęć chęci zaspokojenia potrzeb biologicznych związanych z jedzeniem czy też wyjściem do toalety (por. Kupiec, 2019). Dzieci także zostają zapoznane z odpowiednimi rytuałami związanymi z poszczególnymi fazami lekcji (rozpoczęcie

27 W niektórych szkołach można spotkać się z przestrzeniami dla uczniów wydzielonymi ze względu na wiek i etap kształcenia w celu zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa i ochrony ich przed uczniami klas starszych. Stanowi to pokłosie reformy systemu oświaty z 1999 r. dokonanej za rządów ministra edukacji narodowej Mirosława Handkego.

lekcji, zakończenie, rytuały odpytywania itp.), decydującymi o podtrzymaniu pewnych, nierzadko ukrytych wartości, symboli, odzwierciedlających wzorce interakcji, oraz wdrożone do ich stosowania (Quantz i in., 2011, s. 15). Ponadto, cała niemalże przestrzeń wypełniona jest symbolicznymi komunikatami, których znaczenia uczniowie starają się odkrywać i (z)rozumieć. Mogą egzemplifikować się w wyznaczonych, przydzielonych dzieciom oraz nauczycielom miejscach (np. pokój nauczycielski, ławka szkolna, szafka szkolna) czy przedmiotach (przybory do pisania, dziennik lekcyjny) (por. Jaskulska, 2018). Taka organizacja procesu kształcenia wiąże się z ograniczeniem przestrzeni do swobodnej zabawy na rzecz częstszego konfrontowania się z kontrolą oraz weryfikacją wiedzy, umiejętności (ocenie), dyscyplinowaniem czy złożonością, przeciążeniem treściami programowymi (Michalak, 2013, s. 84–86).

Kolejnym wyzwaniem, które stoi przed dzieckiem, dotyczy (roz)poznawania kultur nauczycielskich, charakteryzujących się zróżnicowanymi wzorcami postępowania, formami komunikowania, wymaganiami, metodami pracy. Z badań przeprowadzonych przez Renatę Michalak wynika, iż „nauczyciele przedmiotowi” dostrzegają nieprzygotowanie dzieci do funkcjonowania w klasie IV (77% wypowiedzi osób uczestniczących w badaniu) i m.in. lokują je w nadopiekuńczej roli nauczyciela kształcenia zintegrowanego (Michalak, 2013, s. 220). Na progu IV klasy uczeń wobec spotykania się z nauczycielskimi wymaganiami dotyczącymi kompetencji w zakresie podstawowych umiejętności, samodzielności w rozwiązywaniu trudności i projektowaniu procesu uczenia się (Michalak, 2013, s. 218) jednocześnie musi poradzić sobie ze stratą po rozłączeniu z nauczycielem nauczania początkowego, który niemalże funkcjonuje w roli „rodzica zastępczego” (por. Kurnianingsih i in., 2012). Dysonans poznawczy, który przeżywa na progu edukacyjnym dziecko, koreluje również z wewnętrzną ambiwalencją, ponieważ z jednej strony ma ono doświadczenie pielęgnowania przez otoczenie „kultury dziecięcej”, z drugiej – gwałtownie spotyka się z przymusem realizowania zadań „wprowadzających w dorosłość”. „Rytualna zmiana statusu” (Jaskulska, 2018, s. 114), która na gruncie pedagogicznym w tym przypadku odnosi się do procesu adaptacji ucznia klasy III do kultury klasy IV, zwraca uwagę na zakończenie pewnego etapu dzieciństwa kojarzonego ze swobodą, zabawą i rozpoczęcie rytuału wędrówki ku dorosłości (por. Szewczyk, 2002). Próg edukacyjny, symbolicznie spostrzegany przez Małgorzatę Żytko (2016) jako „zwodzony most” lub „głęboka fosa”, świadczy o powziętym trudzie rozpoznawania nowych sytuacji, miejsc, osób zarówno stanowiących

szansę, jak i przyczyniających się do powstania trudności wobec nieposiadanych umiejętności, kompetencji, wiedzy (kulturowej „skrzynki narzędziowej”) w poruszaniu się po nieznanym obszarach (por. Michalak, 2013, s. 12–13).

Przekroczenie drugiego progu edukacyjnego to wchodzenie w nową rolę ucznia, któremu przypisane zostają nowe obowiązki, prawa, kompetencje (Michalak, 2015, s. 23–24; Skura i Lisiecki, 2012). Anna I. Brzezińska (2004) zwraca uwagę na proces uczenia się „roli ucznia” przez dziecko w wyniku przechodzenia przez jakościowo odmienne etapy, które umożliwiają mu stopniowe oswajanie się. Pierwszy etap stanowi „wchodzenie w rolę”, gdzie dziecko orientuje się wobec przypisanych do jej realizacji oczekiwań oraz wymogów instytucjonalnych (faza orientacyjna), stara się odtwarzać zawarte w roli zachowania, przepisy, normy na podstawie naśladowania aktywności innych (faza poznawcza). Następnie, w kolejnym etapie, adaptuje się do warunków nadanych przez rolę (faza adaptacji) za pomocą posiadanych predyspozycji, a także wprowadza indywidualne zmiany w zakresie swojego funkcjonowania jako ucznia (faza innowacji) (Brzezińska, 2004, s. 241). W tej sytuacji istotne jest poczynienie dygresji związanej z Brunera rozumieniem kultury jako tworzenia indywidualnych znaczeń dla opisu rzeczywistości, osadzonej w kontekstach kulturowych (Bruner, 2006, s. 27, 30). Spotykane się ucznia na progu edukacyjnym z koniecznością gwałtownego (roz)poznawania wytworzonych przez kulturę szkoły i nauczycieli znaczeń, egzemplifikujących się w zasadach, normach, symbolach, może wiązać się z pojawieniem się trudności powodowanych przez różnice kulturowe. W teorii zarzuconej kontynuacji kulturowej John U. Ogbu (1990) wyodrębnia dwa rodzaje różnic kulturowych: pierwotne, do których zalicza m.in. style wychowania czy też język, oraz wtórne, mające wpływ na występowanie problemów szkolnych, korespondujące ze stylami poznawczymi, formami komunikacji czy też uczenia się (Ogbu, 1990, za: Chromiec, 2003, s. 32). Przyjęcie „wytworzonej” przez kulturę szkoły roli ucznia IV klasy można porównać do „szoku kulturowego”. Odnosi się on do doświadczenia „zderzenia z inną kulturą” oraz charakteryzuje się zarówno „fazą miesiąca miodowego”, euforii, ale i stanami nieprzystosowania, smutku, lęku, niepokoju czy też złości (Stephan i Stephan, 1999, s. 137–139). Odnalezienie się w nowym kontekście kulturowym jest źródłem stresu m.in. w nawiązaniu do:

- relacji z nauczycielami (lęk przed nieżyczliwymi nauczycielami, spotkanie się z wieloma nauczycielami itp.);
- relacji z uczniami (strach przed starszymi i nowymi kolegami oraz koleżankami);

- „stresorów szkolnych” (negatywna ocena nieadekwatnych zachowań, obawa o niewywiązywanie się z nałożonych oczekiwań oraz wymagań podczas lekcji, przeciążenie sprawdzianami, uzyskaniem promocji do następnej klasy);
- „stresorów po szkole” (zmęczenie, strach przed nieporadzeniem sobie z samodzielną organizacją nauki i trudnością zadań domowych);
- „innych stresorów” (uciążliwość noszenia ciężkich tornistrów) (Sikora, 2010, s. 41–42).

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

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

„Kulturowe zderzenie” dziecka na progu edukacyjnym z (nową) kulturą szkoły, klasy, nauczycieli pociąga za sobą konieczność ponownego „odczytania” jej kulturowych wymiarów oraz adaptacji do wyznaczonych ram roli, w której uczeń ma się poruszać/będzie się poruszał. Jednocześnie uczeń w IV klasie, sytuujący się na granicy „pomiędzy” (znajdujący się również pomiędzy przeszłością a teraźniejszością), będzie poszukiwał w przestrzeniach szkoły swojego miejsca rozumianego jako odzwierciedlenie, zdolność radzenia sobie z adaptacją do kultury szkoły, czyli wykorzystania dostępnych mu habitusów (Bourdieu i Passeron, 2011). Kwiatkowska (2012), akcentuje konieczność oswojenia przez człowieka przestrzeni wobec jego funkcjonowania w świecie, miejsce zaś odnosi do symbolicznego zaangażowania się w strefę, która buduje poczucie zaufania, bezpieczeństwa i schronienia. Czynienie więc miejsc własnymi, wyróżnionymi przez dziecko (Chyła, 2017, s. 49) w przestrzeni szkoły, rozumiane jako fizyczne i symboliczne oswojenie poszczególnych wymiarów w instytucji edukacyjnej (Tuan, 1987, s. 30–31), pozwala na radzenie sobie z kulturą (prze-strzenią) szkoły.

1.7. Podsumowanie

W literaturze przedmiotu istnieją ujęcia kultury szkoły, w których badacze opowiadają się zarówno za istnieniem pewnego „rdzenia” wobec norm, wartości wspólnie akceptowanych przez zaangażowane jednostki w kulturze szkoły (Deal i Peterson, 1999), jak i (nie)świadomym kreowaniem oraz nabywaniem stale negocjowanych kulturowych aspektów (Duncker, 1995). W dyskursie

obecne jest także rozumienie kultury szkoły, w którym akcentuje się relacyjność pomiędzy „rzeczywistością, symboliką i wyobrażeniem” (Nowosad, 2019, s. 98). Negocjowanie, współtworzenie reguł i norm wydaje się jednak stale obecne w kulturze szkoły ze względu na osadzenie szkoły/dziecka/nauczyciela w określonym społeczno-kulturowym kontekście. Koresponduje to z (roz)poznaniem tego, w jaki sposób m.in. wartości stanowiące rdzeń są rozumiane przez jednostkę, jakie kompetencje kulturowe są ponadto (nie)świadomie rozwijane.

W proponowanych rozważaniach przedstawiam dynamikę, niejednoznaczność procesów szkolnych, pociągających za sobą imperatyw odkrywania wartości, założeń, wzorców kultury szkoły, które wpływają na sposób percepcji kultury oraz kreują umysły, dostarczając narzędzi do tworzenia koncepcji siebie oraz świata (Nowosad, 2018a). (Roz)poznawanie kultury szkoły w percepcji dziecięcej na gruncie badań rodzimych jest nadal słabo rozpoznane, aczkolwiek niesie z sobą potencjał odsłaniania tego, co wzmacnia, pielęgnuje, a co utrudnia, ogranicza proces wzrostu ucznia, jego dobrostanu w szkole. Wniknięcie w kulturową optykę dziecka umożliwi zakwestionowanie „tradycji szkoły” w kontekście wzmacniania funkcji reprodukcyjnej na rzecz (z)rozumienia i ujawnienia wartości, które kreują rozwój ucznia. Dostrzeżenie, a więc uświadomienie, (roz)poznawanie złożonych i wielopoziomowych warstw kultury szkoły, wskazuje na konieczność stawiania pytań o to, czy możliwe jest, a jeśli tak, to w jaki sposób, wspólne życie, działanie oraz rozwijanie się ludzi wśród poszanowania zróżnicowań społeczno-kulturowych. To także aktualizowanie, kontestowanie starych, niesprawdzających się aspektów kultury i kreowanie nowych, odpowiadających potrzebom i oczekiwaniom zaangażowanych w edukację uczestników. Podjęte rozważania, zbudowane na podstawie pojawiających się wątków w narracjach dzieci, stanowią fundament do odkrycia tego, jakie (nieświadome) założenia/przekonania obecne w kulturze szkoły dotyczą dziecka.

(Z)rozumienie dziecięcych narracji wobec kultury szkoły otwiera przestrzeń do dyskusji na temat zmian jakościowych zachodzących wewnątrz szkoły, do stawiania pytań o to, jaki wpływ na programy nauczania ma/może mieć dziecko oraz czyje interesy reprezentuje szkoła. To także poszukiwanie modelu wsparcia dziecka/ucznia w edukacji, w której akcentuje się dostrzeżenie konieczności budowania, pielęgnowania relacji interpersonalnych (por. Levine i Lezotte, 1990) opartych na zaufaniu, refleksji i partycypacji edukacyjnej (tworzenie, planowanie, działanie, zmiana, tutoring, „narady, spotkania szkolne”) w środowisku społeczno-kulturowym dziecka.

Rozdział 2.

Społeczno-kulturowe koncepcje dziecka i ich pedagogiczne implikacje

2.1. Wprowadzenie

Niewątpliwie momentem przełomowym wobec traktowania dzieciństwa i dziecka jako kategorii wartych dostrzeżenia i upodmiotowienia było wydanie w 1900 roku książki autorstwa Ellen Key *Stulecie dziecka*, dzięki której zaakcentowano prawo dziecka do rozwoju. Rozwinięcie badań nad dzieckiem i dzieciństwem na gruncie nauk społeczno-humanistycznych przyniosło wiele badawczych orientacji, których stanowiska związane z rozumieniem dziecka rozciągają się na kontinuum (nie)pełnoprawnego aktora społecznego. Zdaniem Philippe'a Ariès'a (2022), badacza – historyka dzieciństwa, kategoria ta została wyodrębniona na przełomie XVII i XVIII w., co wiązało się m.in. z rozwojem systemu szkolnictwa, medycyny, zainteresowaniem życiem moralnym oraz psychicznym człowieka. Można stwierdzić, że dziecko od dorosłego dzieliła przede wszystkim, prawie aż do czasów oświecenia, granica życia i śmierci. Wysoka śmiertelność powodowała, iż dzieci do pewnego momentu, decydującego o przeżyciu, były dla świata anonimowe, a ich „przydatność” definiowano za pomocą uczestnictwa w działaniach dorosłych, takich jak praca czy zabawa. Świadomość odrębności dziecka niemalże nie istniała: w sytuacji, kiedy mogło ono obejść się bez opieki, zostawało płynnie włączane w okres młodości i dorosłość (Ariès, 2022, s. 8, 193–194). Brak wrażliwości związanej z osobowością dziecka, istotą dzieciństwa paradoksalnie korespondował z emocjonalnym zainteresowaniem małą istotą, rozczuleniem, rozpieszczaniem, które Ariès (2022) nazywa „mignotage” (s. 200). To uczucie, które dorosłym przynosiło wiele przyjemności z obcowania z dzieckiem, będącym źródłem rozrywki, podobnie jak „małpka czy mały piesek” (Ariès, 2022, s. 199, 219).

Podwaliny pod rozwój podmiotowości dziecka jako odrębnego bytu zaczęły się tworzyć w okresie oświecenia, w dobie powstawania zorganizowa-

nego nauczania, równoległe do akcentowania uczuciowości¹ i troski rodziców przejawiających się w potrzebie jego kształcenia (Ariès, 2022, s. 9–10). Mimo że kształcenie stało się wartością, to szkoła stanowiła „kwarantannę przed wypuszczeniem w świat” (Ariès, 2022, s. 10) i ostatecznie dziecko zostało w sposób bardzo gwałtowny odizolowane od świata dorosłych. Dziecko nadal było postrzegane przez dorosłych jako niższa istota, którą należy transformować w kierunku dorosłości przez wyposażenie jej w odpowiednie atrybuty formacji kulturowej (Walther, 1978).

W koncepcji socjologicznej kategoria dzieciństwa oraz dziecka do lat 80. ubiegłego stulecia odnosiła się do postrzegania zagadnienia przez pryzmat realizacji funkcji socjalizacyjnej, wychowawczej oraz reprodukcyjnej w nawiązaniu do projektowania działań edukacyjnych (Albański, 2017; Clarke, 2004). Dzieciństwo uważane było za „przedsień życia” (Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa, 1996, za: Śliwerski, 2007, s. 30), etap pozbawiony sprawczości, dojrzałości, stan szeroko rozumianego niedostatku. Dziecko traktowano jako nierównorzędnego partnera, odbierając mu prawo do mówienia i bycia wysłuchanym, tym samym akcentując jego bierną rolę w przyswajaniu gotowych wzorów społeczno-kulturowych. Postrzeganie go w kategoriach istoty społecznie niedoskonałej wiązało się z wytworzeniem przez instytucje społeczne oraz struktury społeczne narzędzi (przymus, kontrola, narzucenie wzorców zachowań i norm), które pozwalały na przeobrażenie dzieci w ludzi dorosłych, mających określone miejsce oraz role w hierarchii społecznej. Dopiero rozwój badań w dziedzinie socjologii dzieciństwa w latach 80. i 90. XX w. pozwolił na „wynalezienie/odkrycie dziecka” (Farson, 1992, s. 40), dostrzeżenie w nim istoty samodzielnej, indywidualnie się rozwijającej wobec posiadania predyspozycji do tworzenia kultury, rytuałów, kreowania nowych społeczno-kulturowych produktów (Albański, 2017; Szczepka-Pustkowska, 2011).

Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence (2007), poruszając się w orientacji psychologiczno-pedagogicznej, opracowali konstrukty, które pozwoliły na dostrzeżenie w prowadzonych narracjach (w tym również historycznych) dziecka jako istoty: odtwarzającej tożsamość, wiedzę oraz kultu-

1 Do XVII–XVIII w. rodzina nie pełniła funkcji emocjonalnej. Miłość nie była postrzegana jako składnik wewnętrznej równowagi życia rodzinnego. Bliskość, czułość, opieka były jednak zapewniane rodzinie dzięki otoczeniu społecznemu, w którym funkcjonowała (Ariès, 2022, s. 9).

re²; nielogicznej, niepotrafiącej się obronić, prymitywnej, ale i dobrej oraz niewinnej³; biologicznie uwarunkowanej⁴; będącej składnikiem rynku pracy⁵; współtworzącej wiedzę, tożsamość oraz kulturę⁶ (Dahlberg i in., 2007, s. 43–52). Perspektywa badań antropologicznych nad dzieciństwem zainicjowana przez Margaret Mead (2000), których efektem było opisanie kultury kofiguratywnej, umożliwiła spostrzeganie oraz rozumienie kategorii w odniesieniu do czasu i kultury, z jakich wywodzi się dziecko. W kulturze kofiguratywnej dziecko występuje jako partner dorosłego, który wskutek dynamicznie zachodzących w społeczeństwie zmian nie jest w stanie zapewnić mu dostatecznego przekazu kulturowego ani zadbać o wprowadzenie w poszczególne niestabilne aspekty rzeczywistości. Dziecko niejako zobligowane jest przez sytuacje do samodzielnego eksplorowania świata, zdobywania biograficznych doświadczeń, którymi dzieli się z rówieśnikami. W relacji z dorosłymi nie jest już biernym odtwórcą kultury,

-
- 2 Taka perspektywa bliska jest postrzeganiu dziecka w relacji do zaproponowanej przez Johna Locke'a kategorii *tabula rasa*. Dziecko przychodzi na świat jako „czysta tabliczka”, „puste naczynie”, które wypełniane jest przez zdominowaną społecznie oraz kulturowo wiedzę, kompetencje, umiejętności. W tej orientacji dziecko zostaje poddawane transmisji lub/i reprodukcji kulturowej (por. Dahlberg i in., 2007, s. 45).
 - 3 Koncepcja dziecka niewinnego, dobrego, ale i prymitywnego oraz bezbronno została wyodrębniona na podstawie dzieła Jana Jakuba Rousseau. Dzieciństwo jest nazywane złotym wiekiem – dziecko ma umiejętność samoregulacji oraz wrodzone predyspozycje do poszukiwania prawdy, piękna, cnoty. Społeczeństwo jest jednak odpowiedzialne za niszczenie jego naturalnej zdolności do odkrywania. Dorośli dążą do ochrony dzieci, gwarantowania im bezpieczeństwa, pomijając jednak ich sprawczość oraz samodzielność (Dahlberg i in., 2007, s. 45–46).
 - 4 Dziecko jest biologicznie zdeterminowane, w takim ujęciu zachodzące procesy dotyczące rozwoju własnej wartości, kompetencji, kreatywności są poza kulturowym i społecznym wpływem. Dziecko definiowane jest poprzez mierzalne kategorie, odnoszące się do rozwoju poznawczego, intelektualnego, moralnego, społecznego itp. (por. Dahlberg i in., 2007, s. 46).
 - 5 W tym ujęciu dziecko postrzegane jest jako czynnik podażowy rynku pracy. Małe dziecko, którego rodzice pracują, potrzebuje zewnętrznej opieki (niani, instytucji żłobka, przedszkola), tak, aby zapewnić odpowiednią podaż związaną z wykorzystywaniem na rynku pracy zasobów jego rodziców (Dahlberg i in., 2007, s. 46–47).
 - 6 Postrzeganie dziecka w nowym paradygmacie socjologii dzieciństwa pozwala na akcentowanie dzieciństwa jako konstruktu społecznego, tworzonego dla dzieci, ale i przez dzieci. Dzieciństwo i dziecko jako kategorie należy zawsze sytuować w konkretnym czasie, przestrzeni oraz kulturze, co przeczy ujmowaniu tych pojęć w sposób uniwersalny oraz naturalistyczny. Dziecko konstruuje siebie, wytwarza własną tożsamość i kulturę, posiada ważny głos w rodzinie i społeczeństwie (Dahlberg i in., 2007, s. 48–52).

współtworzy ją, wykorzystując własne możliwości percepcji, kompetencji oraz wiedzy (Mead, 2000). W perspektywie antropologicznej pozwala to na zaakcentowanie prawa do tworzenia własnej kultury przez najmłodszych, która zawsze jest „kulturą pomiędzy” – zawieszoną w świecie zarówno dorosłych, jak i dzieci (Qvortrup, 1991).

Przedstawiony przez Mead model kultury kofiguratywnej można odnieść do koncepcji wychowania w równości oraz izonomii, akcentującej partnerstwo w relacji dziecko – dorosły (Śliwerski, 2007, s. 107). W tym podejściu dwa podmioty traktowane są równorzędnie, ponieważ są ludźmi – „nie ma dzieci, są ludzie” (Korczak, 1957, s. 210–211). Wychowanek, uczeń jest tutaj aktywnym członkiem wspólnoty, który ma wpływ na jej przeobrażanie na podstawie miary własnych predyspozycji i możliwości. Idea ta towarzyszyła przez całą pedagogiczną drogę Januszowi Korczakowi, który twierdził, że dziecko już od momentu narodzin nabywa prawa do szacunku, niewiedzy, tajemnicy, upadku, własności, swobodnego przedstawiania swoich myśli, uczuć, radości życia dniem dzisiejszym (Korczak, 1957, s. 21, 69, 303; 1993a). Pedagogiczna myśl Korczaka pozwala na rozpoznanie dziecka w kategorii filozoficznej odrębności, inności, egzemplifikującej się w traktowaniu każdego ucznia, wychowanek indywidualnie, z nawołaniem do nieustannej obserwacji. Dzieci są istotami sprawczymi, stanowiącymi inspirację, ale i trud poznawczy dla dorosłego, który musi się „wspinać do ich uczuć. Wspinać, wyciągać, na palcach stawać, sięgać. Żeby nie urazić” (Korczak, 1994a, s. 4). Autor w swoich książkach zwraca uwagę na konieczność uczenia się od dzieci (Korczak, 1939, s. 42, za: Kirchner, 1997) zamykającą się w imperatywnej triadzie „dostrzegać – zrozumieć – poznawać dziecko” (Smolińska-Theiss, 2020, s. 18).

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

nieustanny ciąg pytań o jego naturę, która dla dorosłego stanowi bazę do odkrywania siebie.

Perspektywa spostrzegania dziecka przez pryzmat Korczakowych idei niesie z sobą konieczność uwzględnienia charakteru relacji dziecko – dorosły oraz cech modelu wychowania. Dorosły – rodzic, nauczyciel, wychowawca – w zaproponowanej wizji dziecka ma dążyć przede wszystkim do wyzbycia się skłonności do jego zarządzania. Relacja powinna być oparta na: wzajemnym dialogu, rozumianym jako występowanie wspólnego porozumienia się; działaniu oraz obustronnym podejmowaniu decyzji. „Bycie razem” zobowiązuje do akcentowania indywidualnych cech, predyspozycji ucznia, ale i dostrajania się do nich oraz odczytywania emocjonalnych potrzeb ucznia. Relację można porównać do psychoanalitycznej teorii wystarczająco dobrej matki (opiekuna, dorosłego), która jest responsywna wobec potrzeb oraz stanów emocjonalnych dziecka (Winnicott, 1994). Poznanie, doświadczenie oraz subtelne wartości etyczne (dobro, delikatność, umiejętność przebaczenia itp.) stanowią podstawę do jego zrozumienia, a także zapanowania nad grupą szkolną (Peter, 1982, s. 175). Proces związany jest też z uczeniem się angażującym intelekt, wartości oraz emocje (Perkowska, 2013). Kluczowy aspekt stanowi też wzajemne zaufanie, w tym szczególnie do umiejętności i zdolności poznawczych dziecka, świadczące o wzajemnym poważnym traktowaniu się jako partnerów relacji. Istotne wobec wchodzenia dorosłego w dialog z uczniem jest także samopoznanie. Nauczyciel przez interakcje z nim doświadcza nie tylko jego, ale i siebie. Dzięki temu wychowawca ma okazję do modyfikacji swoich przekonań, uczuć czy biografii (Korczak, 1925/1926). Samopoznanie to wiedza na temat własnej tożsamości (Bokszański, 2006), doświadczenie siebie, to proces postrzegania własnego „Ja” (Juszczak-Rygałło, 2018, s. 50). Umożliwia ona wgląd wychowawcy w intencje jego zachowań oraz budowanie określonych cech tożsamościowych w następujących aspektach (warstwach): somatycznych, społecznych, intelektualnych i psychicznych (Juszczak-Rygałło, 2018, s. 51). Rozwijanie, kształtowanie tożsamości dziecka, które jest aktywnym obserwatorem świata dorosłych, niejako niesie z sobą imperatyw identyfikacji własnej tożsamości, co pozwala na refleksyjne spotkanie, pozbawione procederu (nie)świadomego realizowania własnych potrzeb w kontakcie z nim.

Korczak (1957) w wychowaniu akcentuje zdolności dziecka do obserwowania, analizowania postaw i języka osoby dorosłego, którego przewyższa kompetencjami w zakresie emocjonalności, oraz w nadawaniu nowych, poszerzających

perspektywę człowieka znaczeń otaczającemu światu i ludziom. Natomiast ono samo potrzebuje doświadczyć poczucia sprawstwa. W procesie wychowania każda ze stron bierze aktywny udział: dorośli są zaangażowani w proces uczenia się (od) dzieci, umożliwiając im nabywanie kompetencji, natomiast dzieci przekazują wiedzę o sobie i przetwarzają przeżycia (Korczak, 1957, s. 181). Wychowanie zawiera wzajemne zaangażowanie obu podmiotów, zwłaszcza dzieci, które mają możliwość kształtowania własnej sprawczości, poczucia kontroli, wartości (Korczak, 1978, s. 307–309). Władza dorosłego, przymus, katalog nagród i kar nie powinny wystąpić w wychowaniu, bo jego bazę stanowią wolność oraz dobrowolność (por. Szlązakowa, 1978).

Model wychowania, w którym akcentuje się partnerstwo dorosłego (nauczyciela) z dzieckiem (uczniem), zakłada wzajemność w wychowaniu, samopoznaniu, ciekawość oraz tolerancję. Dziecko postrzegane jest przez nauczyciela-wychowawcę jako podmiot kompletny i kompetentny, a wspólna ich więź oparta jest na zaufaniu i wierze.

Bogusław Śliwerski, powołując się na rozważania Hansa Sanera, przedstawia adultystyczny model wychowania, w którym opisuje dziecko jako byt „tworzący się”, z zaakcentowaniem jego braków i niepełnoprawności (Saner, 1988, za: Śliwerski, 2007, s. 102–103). Dorosły traktuje dziecko jako istotę asocjalną, niedojrzałą biologicznie, społecznie, psychicznie oraz jako biernego odbiorcę przekazywanych treści kulturowych (Mackay, 1973, s. 28). Formy zabaw dziecięcych, język, ekspresja traktowane są w kategoriach podstawowych form rozwoju w stronę dorosłego, autonomicznego oraz kompetentnego podmiotu. Dzieciństwo w perspektywie socjologii dzieciństwa ukazane jest przez pryzmat procesu „stawania się”, w którym obecność dorosłych uważana jest za konieczną do wyznaczenia kierunków wzrostu i rozwoju. Punkt ciężkości w tym modelu sytuuje się na przyszłych kompetencjach dziecka (James i Prout, 1988). Dorosłych (rodziców, nauczycieli) nie absorbuje perspektywa „tu i teraz” w aspekcie poznawania dziecka, ich koncentracja lokuje się na działaniach socjalizacyjnych, pozwalających na zdobywanie przez nie umiejętności, które są domeną przyszłości (dorosłości), a nie terażniejszości (dzieciństwa) (Jacyno i Szulżycka, 1999, s. 22; Uprichard, 2008, s. 303–304; Young, 1990, s. 41). Napięcia rodzące się w tych dwóch wymiarach dotyczą rozważań związanych z kontekstem czasowym: przeszłość, terażniejszość oraz przyszłość są z sobą ściśle powiązane. Obraz tego, co dzieje się w przyszłości, znajduje swoje tło w przeszłości (Davis, 1985). Pomijanie więc poznania dziecka „tu i teraz” ma znaczenie wobec

jego dorosłości. Natomiast przyznanie dorosłym kompetencji, z jednoczesnym akcentowaniem ich braku u dzieci, pozwala na dopuszczenie możliwości zaistnienia w relacji władzy. Śliwerski (2007) opisuje kondycję najmłodszych w danej perspektywie następująco: „To stan stygmatyka, znajdującego się w pozycji niepełnej osoby («non-person»), a więc wykluczonej ze «wspólnego świata» tych, którym przysługuje pełne bycie-w-świecie” (s. 102). W koncepcji zwraca się uwagę na proces wytwarzania przez dzieci ich własnej kultury, jednak jest ona postrzegana jako coś koniecznego, aby ćwiczyć i doskonalić formy przyszłej rozwiniętej oraz dojrzałej kultury (dorosłych).

Socjalizacja (w domu, szkole) zmierza do wykształcenia określonych przez społeczność wartości, reguł postępowania i wiąże się z podporządkowaniem oraz uległością (Shildkrou, 1978, s. 110). Wychowanie jest powiązane z autorytetem wychowawcy, przyznanym automatycznie z powodu „bycia dorosłym”, co samo w sobie już uprawnia do zaakcentowania jego kompetencji oraz wymogu posłuszeństwa wobec niego. Model wychowania opiera się tutaj na stosowaniu się do poleceń dorosłego, podporządkowaniu się regułom wyznaczonym przez dorosłego (rodzica, nauczyciela, wychowawcę), a także na akcentowaniu różnic wobec przywilejów, praw. Proces ten jest przedstawiany w działaniu w dwóch odsłonach: z jednej strony wyróżnienie treningu i ćwiczenia dziecka w nabywaniu wiedzy, zdolności, kompetencji dorosłego nierozzerwalnie stanowi o istocie wychowania, z drugiej zaś dziecko nie może cechować się wyróżnionymi przymiotami, które przecież są atrybutem dorosłości (Śliwerski, 2007, s. 103–104).

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

Według trzeciego modelu wychowania – autonomicznego (pajdocentrycznego, *quasi*-autonomicznego) dziecko traktuje się jako podmiot, który zdolny jest do samodzielnego kierowania indywidualnym procesem wychowania oraz socjalizacji (por. Śliwerski, 2007, s. 108; 2017, s. 47). Jest ono zatem twórcą zmian zachodzących w rozwoju, aktywnie angażuje się na rzecz przekształcania

otaczającego je świata, a przekazując informację zwrotną o sobie i otoczeniu, wchodzi w rolę nauczyciela dorosłego (Juul, 2011, s. 11), odbierając mu poniekąd wolność (por. Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 86). Jesper Juul (2011) w książce *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* zauważa, iż to właśnie dziecko umożliwia dorosłym (rodzicom, nauczycielom) wygaszenie dysfunkcyjnych modeli zachowania się oraz odzyskanie zapomnianych, utraconych zdolności (Juul, 2011, s. 11). Jego kompetencja odnosi się do posiadania umiejętności związanych z określeniem autonomicznych granic, treści jego zewnętrznego (sposób ubierania się, cechy fizyczne wyglądu itp.) oraz wewnętrznego (przekonania, myśli, uczucia, ciało itp.) świata (Jankowski, 1980). W autonomicznym modelu otrzymuje ono prawo do wypowiadania się w swoich sprawach. Potwierdzenia tej tezy można poszukać w działaniach dzieci, które zabierały/zabierają głos w dyskusji o środowisku i kryzysie klimatycznym (Greta Thunberg), oraz były/są uczestnikami:

- debat o niewolnictwie i handlu żywym towarem (Gurjar Om Prakash);
- walki o równe prawa dla chorych na AIDS (Nkosi Johnson);
- walki o powszechny dostęp dzieci do edukacji (Thandiwe Chama);
- organizowania wsparcia wobec zjawiska cyberbullyingu (Sadat Rahman)⁷.

Dziecko ma predyspozycje do bycia w świecie i bycia jego aktywnym obserwatorem, kreatorem, jest w stanie zająć określone stanowisko wobec zmian społecznych, kulturowych, klimatycznych, politycznych, będąc zaangażowanym na rzecz poznania (Kożyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 43–44). Relacje z dorosłym (rodzicem, nauczycielem) w autonomicznym modelu oparte są na intersubiektywności – wszystko, co istotne w obliczu budowania dialogu międzypodmiotowego, dzieje się na styku ich spotkań. Pedagog postrzeżga uczenia w sposób holistyczny, pełniąc funkcję facylitatora – wspomagającego proces formowania się tożsamości oraz rozwoju. Dziecko natomiast ma swobodę i prawo do samopoznania, samoświadomości i uczenia się odpowiedzialności za podejmowane działanie (Śliwerski, 2007, s. 110–111). W pajdocentrycznym modelu *quasi*-autonomicznym akcentowana jest obawa w kontekście toksycznego odwrócenia ról. Dzieci posiadające władzę wobec dorosłych (rodziców, nauczycieli), odbierają im poczucie bezpieczeństwa, co z kolei wiąże się z zachwianiem

7 Przywołane postacie dzieci zostały m.in. wyróżnione za zaangażowanie na rzecz wspierania innych w ramach przyznawanej przez Kids Rights Foundation Międzynarodowej Nagrody Pokojowej dla Dzieci. *The international children's peace price* (b.d). Pobrane 18 listopada 2020 z: (<https://kidsrights.org/advocacy/international-childrens-peace-prize/>).

tożsamości i imperatywem opieki oraz pomocy wobec nich. Psychoanalityczne odniesienia pozwalają na uwzględnienie w modelu zabierania dziecku jego pełnoprawnego dzieciństwa, czyniąc ich rodzicami swoich rodziców (dorosłych-nauczycieli) (Forward, 1992; Schier, 2014).

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

Zaprezentowane koncepcje dziecka w relacji do dorosłego i modelu wychowania nie wyczerpują oczywiście przedstawianego zagadnienia. Pozwalają jednak dostrzec różne optyki patrzenia na dziecko, które stanowi „kulturową zagadkę” (Mead, 2000, s. 96). Rozpoznanie czy też (nie)świadome stosowanie wyróżnionych modeli relacji dorosłego z dzieckiem umożliwia identyfikację charakteru rozwijającej się tożsamości i elastyczności wobec zmian zachodzących w rzeczywistości. Odkrywanie aktywnego oraz twórczego konstruktów świata dziecka jest zadaniem trudnym, wymagającym kreatywnego zaangażowania w jego poznanie i zaakcentowania podmiotowości oraz wyjątkowości. Przede wszystkim (na)uczenie się oraz (z)rozumienie dziecka wiąże się z postawą dorosłego, który (nie)rezygnuje z oddania części wolności oraz władzy wobec niego. Jest to kluczowy imperatyw, zwłaszcza w kontekście nieustannej walki o jego obecność w świecie, która pomimo postulatów Key o „czasie/stuleciu dziecka”, została zawłaszczona przez wojny, przemoc, ubóstwo kulturowe, bezrobocie (Szczepka-Pustkowska i in., 2018, s. 22–23). Dzieciństwo nadal wydaje się „zniewolone” (Theiss, 1996, s. 15), polegające na „terminowaniu” (Ariès, 2022) w wyobrażeniach oraz kontekstach społeczno-politycznych generowanych przez świat dorosłych, w którym to ciężko znaleźć przestrzeń dla dziecięcej autonomii.

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

We wstępie do książki *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne* Tarzycjusz Buliński (2002) twierdzi, iż „Bez wychowania nie ma kultury” (s. 5), Bruner (1978) natomiast podkreśla, że inteligencja pozostaje w relacji z internalizacją narzędzi kulturowych, co sprowadza się do faktu, iż rozwój poznawczy nie jest możliwy bez osadzenia w kulturze (Bruner, 1978, s. 611–612). Kultura wyposaża jednostkę (dziecko) w umiejętności wytwarzania oraz odczytywania znaczeń, symboli, a także dostarcza treści, które tworzą umysł (Męczkowska-Christiansen, 2018, s. 22). Wskazane zależności implikują potrzebę koncentracji na psychokulturowych kontekstach poznania, uczenia się i wytwarzania kultury.

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

- enaktywnej, charakterystycznej dla procesów manipulacji oraz działania; dziecko określa przedmioty poprzez czynności, które dzięki nim może wykonać; świat w tej reprezentacji jest jeszcze ubogi oraz powiązany z czynnościami ruchowymi; to pierwsze źródło wiedzy dziecka na temat otaczającej je rzeczywistości, choć bardzo subiektywnie postrzeganej;

- ikonicznej, pozwalającej dziecku na postrzeganie danego schematu, przedmiotu, sytuacji w formie obrazu; to proces organizacji percepcji, a także budowania wyobraźni, co pozwala dostrzec, poznać wiedzę dziecka w danym zakresie; osoba ma umiejętność uzewnętrzniania myśli, zdarzeń, jakie powstają w jego środowisku, a także do przechowywania danych wiadomości;
- symbolicznej, człowiek posługując się słowem i symbolem, przedstawia doświadczenia, pojęcia, sytuacje, przedmioty; charakterystyczne dla tego typu reprezentacji jest posługiwanie się rozumowaniem i myśleniem logicznym oraz akcentowanie świadomości zachowań (Bruner, 1986, za: Filipiak, 2011, s. 83).

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

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

Rozwój poznawczy jest mocno zakorzeniony w kulturze – to dzięki niej istnieje możliwość tworzenia rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 30). Kultura wpływa na aspekt poznawczy, ponieważ konstruuje się on wokół zjawisk kulturowych: odczytywania i komunikowania się poprzez symbole, intencjonalnego naśladowania, wytwarzania, podejmowania kulturowych ról (por. Tomasello, 2002, s. 278). Uczenie się kultury nie następuje w sposób transmisyjny. „Życie w kulturze polega na współgraniu wersji świata, które ludzie formują pod jej instytucjonalnym wpływem, z wersjami stanowiącymi produkt ich własnych historii” (Tomasello, 2002, s. 31). Reprezentacje poznawcze świata odnoszą się zarówno do tradycji, jak i do sposobów myślenia określonych przez kulturę (Tomasello, 2002, s. 38). Poznawanie jej w teorii Wygotskiego (1981) następuje za pośrednictwem narzędzi kulturowych, które definiowane są jako „wypracowane przez każde społeczeństwo i służące przekazywaniu tradycji przedmioty i umiejętności, które muszą być przejmowane z pokolenia na pokolenie” (Wygotski, 1981 za: Schaffer, 2008, s. 219). To przede wszystkim zdolności psychologiczne, jak: uczenie się, posługiwanie się językiem, tworzenie pojęć, systemu symboli, czytanie, pisanie, rozumowanie, ale i materialne narzędzia, takie jak książki, komputery itp. (Filipiak, 2011, s. 62). Uczenie się i rozumienie kultury zachodzi dzięki językowi – prowadzeniu (auto)narracji w interakcji z innymi. W taki sposób dziecko gromadzi wiedzę, umiejętności związane z kulturą, jej sposobami definiowania rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 38). Język (narracja) wskazuje na wzajemne relacje pomiędzy nim a sposobami myślenia oraz tworzenia znaczeń. Zarządzanie wiedzą na temat świata (w tym kultury), opanowanie jej, zachodzi za pomocą myślenia koncentrującego się na rzeczach materialnych (myślenie logiczno-naukowe) oraz poznaniu innych ludzi w danych sytuacjach (myślenie narracyjne), odzwierciedlającego się właśnie w języku (Bruner, 2006, s. 64). Bruner wyróżnia zwłaszcza typ myślenia narracyjnego oraz zauważa potrzebę zaangażowania się na rzecz narracji „odczytywania jej, wytworzenia, zanalizowania, zrozumienia jej rzemiosła, wycucia jej zastosowań, dyskusji nad nią” (Bruner, 2006, s. 67).

Umiejętność analizowania własnego myślenia wobec percepcji innych osób, a następnie podejmowanie wysiłków związanych z internalizacją wewnętrznych treści i wytwarzania znaczeń w ramach narracyjnych reprezentacji poznawczych pozwala na budowanie kulturowych pojęć i kreowanie otaczającej człowieka rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 37; Wygotski, 1978). Tworzenie znaczeń i ich interpretacja dokonywane są przez dziecko z zaakcentowaniem jego kulturowej

perspektywy, co pozwala na dowolność, mnogość subiektywnych odniesień. Są one jednak systematycznie weryfikowane przez kulturę, w której dziecko wzrasta (Bruner, 2006, s. 31; Rorty, 1994).

Ciekawą koncepcją dziecka jako właściciela „stu języków” posługuje się włoski pedagog, filozof edukacji, Loris Malaguzzi (1998). „Sto języków” symbolicznie nawiązuje do zdolności komunikowania się i uczenia świata nie tylko za pośrednictwem werbalnego przekazu, ale również ekspresji artystycznej, poznawczej, naukowej, ruchowej, którym towarzyszą ciekawość oraz podążanie dziecka za swoją wyobraźnią (Szczepska-Pustkowska, 2013, s. 81). Umiejętności komunikacyjne towarzyszą mu od samego początku, od narodzin (por. Cagliari i in., 2016, s. 374), co pozwala mu aktywnie być w relacji ze światem, kreować własne pojęcia oraz negocjować i odczytywać te, które napotyka na swojej drodze w trakcie rozwoju (Rinaldi, 2006). Dziecko jest tutaj protagonistą, który aktywnie stwarza subiektywne światy – konstruuje wiedzę, a dzięki potencjałowi mnogości języków ma możliwość głębszego eksplorowania danego tematu i przedstawienia go w dogodny dla siebie sposób (np. za pomocą rysunku, dramy, muzyki, słowa pisanego) (Maj, 2017, s. 115).

Przywołana koncepcja, bardzo powszechna w placówkach alternatywnych dla najmłodszych dzieci z włoskiego regionu Reggio Emilia, opiera się również na twierdzeniu, iż dzieci mają umiejętność wprowadzania zmian w układach, w których funkcjonują, co oznacza, że równocześnie stają się twórcami kultury i jej składników (Rinaldi, 2001, s. 51). Egzemplifikacje te możemy odnaleźć w dziecięcym folklorze czy też samodzielnej twórczości, przejawiającej się aktualnie w wytworach ikonicznych, piśmienniczych czy audialnych (fotografie, plakaty, vlogi, blogi, filmy na kanale You Tube itp.) (Wróblewski, 2018, s. 52–53). Interesującą perspektywę wprowadzania przez dzieci w ich świat, który owładnięty jest przemocą, konfliktami, wojną, zawierają spisane przez nie narracje, jak chociażby *Pamiętnik Mary Berg* tejże autorki, *Dziennik Anne Frank* czy *Dziennik Reni Knoll*. Znajdujemy w nich „kulturową optykę” patrzenia na źródła historyczne w odmienny od dorosłych sposób: nacechowany emocjonalną plastycznością, uwzględniający doświadczenie, eksplorowanie życia (Wróblewski, 2018, s. 54). Agata Cudowska twierdzi, iż dziecko odkrywa świat poprzez spontaniczne, egzystencjalne niemal, poruszanie się w nim, natomiast osoba dorosła „przeżywa i uczy się go” na podstawie określonych konwencji, modeli interpretacyjnych (Cudowska, 2009, s. 149–150). Badanie zdolności,

sposobów tworzenia przez dzieci reprezentacji poznawczych to dla niej „istota fenomenologicznego ujęcia procesu wychowania” (Cudowska, 2009, s. 150).

Uczenie się kultury opiera się, oprócz języka, również na „talencie intersubiektywności”, odnoszącym się do zdolności odczytywania werbalnych i niewerbalnych sygnałów płynących od innych osób, z uwzględnieniem określonych kontekstów (w tym kulturowych). Intersubiektywność daje dziecku sposobność poszukiwania rozumienia czy sensu i staje się okazją do negocjowania znaczeń. Umiejętność interpretacji przekonań, intencji, wytworów myślowych kształtowana jest na podstawie narracyjnej współpracy z pozostałymi członkami reprezentującymi różne światy kulturowe (Bruner, 2006, s. 40). Można zatem stwierdzić za Alison Gopnik (2010), iż dzieci mają zdolność do myślenia kontrfaktycznego, które charakteryzuje się w procesie kreowania alternatywnych światów, budowania związków przyczynowo-skutkowych, tworzenia własnej siatki pojęć czy tez.

Rozważania te pozwalają na odniesienie się do dziecięcej kompetencji filozofowania (por. Adorno, 1957/1958; Szczepska-Pustkowska, 2011), rozumianej jako umiejętność umiłowania mądrości oraz odnajdowania sensu w dociekliwości w stawianiu pytań, zaprzeczaniu, budowaniu problemów, co bliskie jest dialogom Platońskim (Martens, 2011, s. 4; Walczak, 2017). Dziecięcy proces kreowania, nadawania znaczeń, nawiązujący do sposobu poruszania się dziecka w świecie, jest obwarowany ryzykiem i ćwiczeniem zdolności do znoszenia frustracji wobec występowania napięć związanych z próbą pogodzenia niezrozumiałych, sprzecznych, rozmytych komunikatów płynących od społeczeństwa (Klus-Stańska, 2004, s. 8). Odkrywanie sposobów tworzenia dziecięcych reprezentacji poznawczych, skoncentrowanych w problemach-pytaniach o: współistnienie w wypowiedziach dzieci przestrzeni zawartej w języku i w wiedzy potocznej; inspiracje, którymi się posługuje wobec klasyfikowania pojęć; zależności pomiędzy wyborem kategoryzowania i subiektywną optyką a kształtowaniem się percepcji dziecięcej (Wiśniewska-Kin, 2016, s. 63) jest obecne m.in. w badaniach Jolanty Zwiernik (2012; 2020), Janiny Uszyńskiej-Jarmoc (2009; 2016; 2018), Agnieszki Nowak-Łojewskiej (2017; 2018; 2021), Marzenny Nowickiej (2019). Przestrzeń do rozwijania „intersubiektywnego uczenia się znaczeń” u dzieci otwiera się w momencie wzajemnego uczenia się od siebie w ramach współpracy, w kulturowym charakterze, w atmosferze uwrażliwienia i swobody (por. Korczak, 1993, s. 16–17; 82–84). Budowanie okazji do wzmacniania dzieci w ich kompetencjach filozoficznych, metaforycznie przypominające grecką Agorę, na

której w starożytności oddawano się filozoficznym dysputom, można odnaleźć w powstawaniu tzw. Kronik idei dla dzieci⁸, co jest bliskie Brunera aktywizowaniu poznawczemu (Bruner, 1963, s. 72).

Narracje kształtują kierunki ludzkich działań, nadają sens ludzkiej biografii – dzieci za pomocą języka (w tym również jego pozawerbalnych form) uzyskują zdolność do samopoznania, uczenia się siebie, otwierając tym samym dorosłym drogę do poznania i (z)rozumienia dzieciństwa, mechanizmów konstruowania reprezentacji poznawczych (Oers, 2003).

Uświadamianie rozpoznawania kształtowania/wytwarzania człowieka przez kulturę (por. Benedict, 2005; Bourdieu, 2007) można lepiej zrozumieć dzięki zaproponowanej przez Paula Ricoeura (1985; 1989) hermeneutycznej koncepcji tożsamości narracyjnej podmiotu („ustanowienie w byciu”) wraz z odkryciem przez niego „źródeł zranienia *cogito*”. Upatruje je w przedstawionej przez Freuda nieświadomości, która powoduje, iż człowiek (jego działania, myśli, uczucia) staje się dla siebie nieprzejrzysty (nieczytelny, niezrozumiały); w zauważeniu istnienia drugiego, który jawi się jako „Inny”, będący w stanie zagrozić konstruowanemu przez jednostkę „Ja”. Kolejne zranienia dotyczą uwarunkowań, które implikuje tradycja, osadzona w kulturze, od której nie ma ucieczki, jak i zawiłości oraz zależności języka i kultury (Huzarek, 2017, s. 190–191). Kultura zestawiana z tradycją, postrzegana jest podobnie, jak u Freuda (2013), jako źródło cierpień, zaraz obok miłości i agresji, wymaga bowiem, zdaniem Ricoeura (1985), refleksji oraz interpretacji, tak aby człowiek rozwinął u siebie zdolność do rozumienia własnego „Ja” i otaczającej go rzeczywistości (Ricoeur, 1985, s. 185). Posługiwanie się narracją umożliwia więc konstruowanie wiedzy o świecie i własnym „Ja”, akcentując na drodze procesów poznawczych emocje oraz uczucia dziecka i formowanie jego tożsamości (Bruner, 2006, s. 28, 68). Proces zachodzi w trybie samodzielnych poszukiwań dziecka lub też za pomocą wsparcia dorosłego, który przyjmuje rolę facylitatora. Relacje kultury z umysłem oraz z językiem wskazują na ważny aspekt istnienia w rzeczywistości tych rzeczy, wydarzeń, sytuacji, które zostały przez dziecko (człowieka) nazwane (por. Sobecki, 2007, s. 66).

8 „Kronika idei dla dzieci” odbywała się m.in. w Centrum Sztuki Współczesnej Kronika w Bytomiu. Podczas niej dzieci zadawały zaproszonym gościom pytania o sens życia, wartości, ograniczenia. Rozmowy były prowadzone ze Zbigniewem Mikołajką (*O tym, co w życiu najważniejsze*), Jasiem Melą (*O tolerancji*), Jackiem Żakowskim (*O demokracji*), Aleksandrem Krajewskim (*O przestrzeni*). Ich efekt stanowiły krótkie publikacje, inspirowane dziecięcą docieklivością (<https://kronika.org.pl/publikacje/kronika-idei>).

2.3. Dziecko z układu ryzyka – między zaspokojeniem a deprawacją psychospołecznych potrzeb

Termin *dzieci z układu ryzyka* na gruncie polskim rozwinęła Brzezińska (2003a), akcentując relacje dziecka z otoczeniem, które są komplementarne, znacząco oddziałujące na jego rozwój. Kryterium, wyróżnione przez badaczkę, opierające się na jakości interakcji dziecko – otoczenie, determinuje różne perspektywy ryzyka, wskazując tym samym na różnice w interpretacji pojęcia (Brzezińska, 2003a, s. 2). Postrzegając środowisko jako główny stymulator rozwoju człowieka wraz z jego kontekstem społeczno-kulturowym, dziecko z układu ryzyka, to dziecko, które funkcjonuje w trudnych warunkach związanych z: monokulturowością, ubogim kapitałem kulturowym, niewydolnością wychowawczą oraz patologiami społecznymi. Dzieci z układu ryzyka pochodzą ze środowisk wykluczonych społecznie, o niskich kompetencjach i aspiracjach edukacyjnych oraz statusie ekonomicznym. Ich rozwój jest zagrożony ze względu na: trudności w realizacji w rodzinie funkcji opiekuńczo-wychowawczych, występowanie bezrobocia, uzależnień, różnych form przemocy, ubóstwa (Jasiński, 2004; Nowak, 2014; Potoczna i Warzywoda-Kruszyńska, 2009; Schier, 2014). W Polsce środowiska wykluczenia społecznego, często utożsamiane w literaturze przedmiotu z enklawami biedy, koncentrują się w miastach dotkniętych transformacją ustrojową (gospodarczą) z lat 90. (Katowice, Bytom, Wałbrzych) czy też w miejscach, w których doszło do ponownej w tym okresie segregacji mieszkańców (Łódź) (Lis i in., 2016, s. 17–18). Zjawisko jest także nadal domeną środowisk wiejskich (por. Kwieciński, 2002), które nierzadko charakteryzują się wykluczeniem społeczno-cyfrowym⁹, co także prowadzi do powielania ścieżki edukacyjnej dziadków, rodziców (Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 108; Wójcik, 2013; Zajda, 2017). Na wsiach często problemem jest ograniczony dostęp do edukacji, który, zdaniem Danuty Waloszek (2010), odzwierciedla się w: małej liczbie placówek przedszkolnych, braku specjalistów, takich jak: pedagogzy, logopedzi, psychologzy, tendencji do zamykania instytucji edukacyjnych ze względu na

9 Raport przeprowadzony w Polsce w 2021 r. przez Fundację Orange i Fundację Stocznia dotyczący wykluczenia społeczno-cyfrowego, wskazuje na relację pomiędzy: nierównościami w dostępie do usług cyfrowych, charakteryzującymi się również brakiem kompetencji, umiejętności w obsłudze urządzeń, oprogramowania, przestarzałą technologią i nierozwijaniem w związku z tym nowych usług a warunkami ekonomicznymi, uczestnictwem w kulturze, szansami edukacyjnymi, trwałością i rozwojem więzi społecznych (Fundacja Orange, 2021).

poszukiwanie oszczędności finansowych (Waloszek, 2010, s. 98). Ponadto, wysokie bezrobocie, zwłaszcza na terenach dawnych państwowych gospodarstw rolnych, ograniczenie dostępu do kultury i kontaktu z nią (również rozumianej jako dostęp do książek) oraz ruchliwości społecznej, utwierdzają procesy selekcji i reprodukcji społecznej (Waloszek, 2002, s. 74). Autorka zwraca uwagę także na nieadekwatność treści, wzorców postępowania, stylów życia oferowanych w ramach uczenia dzieci i młodzieży do szkoły, które nie są zanurzone w ich rzeczywistej codzienności (Waloszek, 2002, s. 81).

Prowadzone w danych obszarach badania pozwalają nie tylko dostrzec związek pomiędzy ubóstwem a czynnikami patologizacji rodzin (alkoholizm, przemoc, bezrobocie, przestępczość), ale i zaakcentować wpływ na wzrastanie oraz rozwój dziecka. Dorastanie w środowisku zagrożonym wykluczeniem społecznym (zdeteminowanym przez ubóstwo i problemy społeczne) przyczynia się do:

- dziedziczenia wzorców funkcjonowania, przekonań wpływających na powstawanie u dzieci problemów emocjonalnych; rodziny, w których występuje zakłócenie podstawowych funkcji opiekuńczo-wychowawczych, przejawiają trudności w kształtowaniu pozytywnej samooceny dziecka, poczucia sprawstwa, bezpieczeństwa; zaburzenie więzi emocjonalnej pomiędzy członkami rodziny może generować u dziecka lęk, agresję, wycofanie się z kontaktów społecznych, depresję; nieodpowiadanie na emocjonalne potrzeby dziecka skutkuje negatywnymi zmianami w zakresie rozwijania tożsamości i kształtowania osobowości, co odgrywa kluczową rolę w odtworzeniu biograficznych trajektorii przez kolejne pokolenia (por. Schützenberger, 2016; Taylor, 2019);
- podejmowania ryzykownych zachowań w celu zaspokojenia potrzeb psychospołecznych; Maria Ziemska (1973) wyróżnia cztery główne potrzeby psychospołeczne: kontaktu emocjonalnego (w tym miłości, ciepła, bezpieczeństwa), kontaktu społecznego (dotyczącego potwierdzenia przez dziecko zainteresowania, którym obdarzają go rodzice), urzeczywistnienia (przejawiającego się w możliwości swobodnego, twórczego, aktywnego działania i samodzielności, co wpływa na rozwój uzdolnień i talentów), uznania społecznego (potrzeba ta wiąże się z okazywaniem dziecku szacunku, godności i wzmacnianiu wiary w kompetencje, umiejętności oraz wiedzę dziecka) (Ziemska, 1973, s. 27-28); w rodzinach dysfunkcyjnych dzieci często zaspokajają wymienione potrzeby w sposób nieakceptowany społecznie: wchodzą w relacje

z demoralizującymi grupami rówieśniczymi, zaniedbują obowiązki szkolne, dopuszczają się przestępstw, co finalnie może prowadzić do niedostosowania społecznego (por. Adamczyk i Biel, 2016; Ćmiel, 2011; Tarkowska, 2002). Ray McDermott (2019) twierdzi, iż dokonywanie przestępstw czy ponoszenie porażek edukacyjnych „to często głęboko umotywowana i inteligentna próba rozwinięcia zdolności, pozycji i tożsamości, które najlepiej wyposażają dziecko do maksymalizacji swojego udziału w polityce życia społecznego” (s. 143);

- kształtowania negatywnych wzorców kariery szkolnej oraz niepowodzeń szkolnych; dzieci pochodzące ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym osiągają często niskie wyniki w nauce; ich motywacja do podejmowania działań edukacyjnych jest wyraźnie obniżona; zdolności poznawcze są zaburzone, występują trudności wychowawcze (stanowiące kompilację problemów w obszarze układu nerwowego, rozwoju społeczno-moralnego oraz interpersonalnego) (por. Seweryńska, 2006; Tyluś, 2021; Zaremba, 2014);
- doświadczania odrzucenia rówieśniczego; prowadzone badania wskazują, iż najczęściej stan zdrowia, struktura rodziny oraz (nie)posiadanie obowiązków domowych przez dzieci z klas niższych (IV klasa) pozostaje w relacji do odrzucenia lub izolacji rówieśniczej (Bilińska-Suchanek, 1994, s. 103–104); za czynnik ryzyka, który może wpływać na wystąpienie odrzucenia rówieśniczego przyjmuje się wzrastanie w rodzinie niepełnej, co również przekłada się na pozycję w „hierarchii” klasy szkolnej oraz organizację procesu wychowania, nacechowanego przemocą (Musialska, 2011, s. 38); nierzadko uczniowie doświadczający przemocy w środowisku rodzinnym pozostają izolowani ze względu na nieumiejętność rozwinięcia kompetencji społecznych: prezentują trudności w nawiązywaniu oraz utrzymywaniu relacji oraz niewłaściwe wzorce zachowania (zazwyczaj lękliwość lub agresywność), przyczyniające się do samotności, agresywności, stygmatyzacji (Brągiel, 1998).

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

W drugim wymiarze, który akcentuje osobowość jako główny czynnik rozwoju, dziecko z układu ryzyka będzie postrzegane przez pryzmat trudności wynikających z trajektorii biograficznych doświadczeń, egzemplifikujących się

w nieprawidłowej organizacji osobowości, niskich umiejętnościach, kompetencjach i wiedzy (Brzezińska, 2003a, s. 3). Czynniki psychologiczne oraz społeczno-relacyjne, które odnoszą się głównie do jego relacji z rodzicami i ekspozycji na stresory interpersonalne, mają kluczowe znaczenie dla występowania (nie)zaburzonej osobowości. Istnieje związek pomiędzy maltretowaniem dzieci a występowaniem zaburzeń psychicznych, zachodzi także relacja pomiędzy kategorią nadużyć oraz zaniedbań a zwiększonym ryzykiem wystąpienia konkretnego typu zaburzeń osobowości (Johnson i in., 2005, s. 210–213)¹⁰. W socjokulturowej koncepcji zaburzenia osobowości mogą kreować się pod wpływem instytucji, wartości, tradycji, które tworzą kulturowe konteksty życia społecznego. Nakreślają one ramy i wytyczne dla członków społeczności, które mogą być źródłem stresu psychicznego. Ponadto, funkcjonowanie w społeczeństwie tworzy wzorce uczenia się radzenia sobie z napięciami, które mogą uszkadzać strukturę osobowości (Millon i Grossman, 2005, s. 223, 227–228).

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

Układ ryzyka tworzony jest też przez warunki, które zakłócają i utrudniają jego rozwijanie się, odnosząc się do fazy w psychospołecznym funkcjonowaniu dziecka, mogącej nieść z sobą nierozwiązane przez jednostkę kryzysy (por. Grochmal-Bach i Knobloch-Gala, 2005; Erikson, 1997; Suchodolska, 2016). Mogą one być, co prawda, źródłem stymulacji rozwoju, ale i genezą zagrożeń (Brzezińska, 2005). Dziecko, które jeszcze nie jest sprawne w identyfikowaniu i rozumieniu zmian psychofizycznych, wymaga wsparcia oraz opieki dorosłego, niedopuszczającego go do depriwacji potrzeb czy przeciążeń (Appelt i Mielcarek, 2014; Brzezińska, 2004, s. 42–46). Podejście dynamiczne wobec patrzenia na dziecko w trzech wymiarach czasowych: przeszłości (analiza źródła problemu/ryzyka), teraźniejszości (analiza aktualnego sposobu radzenia sobie

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

z ryzykiem w środowisku) oraz przyszłości (diagnoza prognostyczna dotycząca późniejszego rozwoju dziecka) umożliwiła zauważenie potencjalnych zagrożeń i ich zdefiniowanie, wygaszenie lub zahamowanie (Brzezińska, 2003a, s. 8).

Kluczowe dla (nie)rozwijania warunków do występowania ryzyka jest środowisko, w którym osoba funkcjonuje. W swoim ekologicznym modelu rozwoju Urie Bronfenbrenner (1988) akcentuje konteksty społeczne, rodzinne oraz kulturowe, które powiązane są z trzema poziomami, stanowiącymi system dynamicznie działający na rzecz wzajemnego wzrastania oraz relacji jednostki z otoczeniem. Dziecko na zasadzie sprzężenia zwrotnego oddziałuje na najbliższe mu środowisko, za które badacz przyjmuje rodzinę, szkołę, rówieśników, plac zabaw, kościół, służbę zdrowia, budujące poziom mikrosystemu. Na tym poziomie człowiek ma możliwość obserwowania, naśladowania oraz przyjmowania wzorców zachowań, relacji i ról społecznych, które internalizuje, a także odzwierciedla w aktywności poznawczej, interpersonalnej, behawioralnej, emocjonalnej. Kolejny poziom (mezosystem) odpowiada za relacje pomiędzy dzieckiem i rówieśnikami, nauczycielem i rodzicem, także wpływa na funkcjonowanie jednostki. Egzosystem tworzy środowisko, które nie oddziałuje bezpośrednio na nie, ale jest z nim cały czas w relacji (urzędy, dalsza rodzina, instytucje społeczne, mass media). Ostatni z poziomów stanowi o najszerszym aspekcie rozwoju, ponieważ zawiera charakterystyczne dla danej kultury normy, wartości, reguły, które przyczyniają się do budowania tożsamości i rzutuje na uwzględnianie wzorców postępowania dla określonych ról społecznych (Bronfenbrenner, 1988, s. 23–25). Bruner (2006), przedstawiając amerykański program Head Start¹¹, odpowiadający za wczesną interwencję w sprawie dzieci wywodzących się z ubogich, wykluczonych środowisk, zauważył (co również zostało potwierdzone w badaniach), jak duże znaczenie ma w otoczeniu dziecka

11 Amerykański program rządowy Head Start, realizowany nieprzerwanie od 1965 r., ma na celu objęcie kompleksową opieką dzieci i rodziny, które pochodzą ze środowisk zagrożonych marginalizacją, o niskim kapitale ekonomicznym oraz społecznym. Działania w ramach projektu są skierowane do rodzin dzieci na podstawie dwupokoleniowej koncepcji wyprowadzania społeczności z ubóstwa. Prowadzone zadania mają na celu wspieranie w zakresie wczesnej edukacji, przygotowanie do pójścia do szkoły, ochronę zdrowia, zaspokojenie podstawowych potrzeb fizjologicznych i rozwojowych, pracę z rodziną dziecka na rzecz wzajemnego wspierania się oraz akcentowanie własnych potencjałów (Danley, 2020). Z przeprowadzonych badań przez firmę CCR Analytic w 2015 r. wynika, że m.in. program pomógł w zatrudnieniu oraz utrzymaniu pracy (90% z 11 600 badanych), oraz rozwinął ich kompetencje rodzicielskie (99% ankietowanych). Źródło: *The first California Head Start Family outcomes bulletin is here*, 2015 (<http://ccr-analytics.com/familyoutcomes2015>).

interakcja oraz pobudzanie do aktywnej i samodzielnej eksploracji świata (Bronfenbrenner, 1988, s. 8, 105–109).

W literaturze zagranicznej termin *dzieci z układu ryzyka – child/children at risk* jest używany wobec dzieci (poniżej 18. roku życia), które systematycznie doświadczają obecności czynnika lub czynników ryzyka w sferze osobistej, środowiskowej, relacyjnej lub ich kombinacji, utrudniających im realizowanie własnych potencjałów (por. Harpine, 2008; McDonald, 2000; Moore, 2008). Dziecko jest narażone na zaniedbania, nadużycia (fizyczne, seksualne, psychologiczne, emocjonalne, ekonomiczne) lub ich doświadcza, i wymaga wsparcia oraz opieki w eliminowaniu zagrożeń (por. Ammerman i Hersen, 1990, s. 12). Uwzględnienie czynnika środowiskowego w odniesieniu do wczesnego wspomagania rozwoju wiąże się przede wszystkim z realizacją programów edukacyjnych oraz profilaktycznych skierowanych do dzieci i rodzin z układu ryzyka (por. Hines, 2017; Raikes i in., 2005; Reynolds, 1998).

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

Od momentu przyjścia dziecka na świat, a nawet i wcześniej, dla rozwoju zdrowej osobowości istotne jest zabezpieczanie jego potrzeb. W okresie niemowlęcym (0–2 lata)¹² dziecko, aby prawidłowo się rozwijać, potrzebuje zbudować poczucie zaufania, oparte na bezpieczeństwie, przynależności oraz opiece, który jest responsywny na potrzeby fizjologiczne dziecka. Okres wczesnego dzieciństwa (2–4 lata) jakościowo rozszerza repertuar wcześniejszych potrzeb, przechodząc z sensorycznej eksploracji świata w werbalną, rozwijając tym samym zdolności poznawcze i społeczne. Szczególnie ważna jest dla dziecka potrzeba kontaktu emocjonalnego realizowana w interakcjach z rodziną oraz rówieśnikami. To czas na kształtowanie samoregulacji i zarządzania własnymi emocjami, zwłaszcza przez doświadczenie rywalizacji w czasie prowadzonych

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

(i również samodzielnie wymyślonych) zabaw (Brzezińska, 2003b, s. 15; Hejmanowski, 2003, s. 16–18). W wieku przedszkolnym (5–6/7 lat wg perspektywy rozwojowej), kiedy przejawia się inicjatywa dziecka, znaczące jest akcentowanie oraz wspieranie jego zaangażowania, twórczości, podejmowania nowych zadań. Samoocena i samoświadomość dziecka to obszary wymagające ze strony dorosłych dostrzeżenia i wzmocnienia w wymiarze osiągniętych przez dziecko sukcesów, motywowania do komunikowania swoich potrzeb, emocji, myśli (por. Brzezińska i in., 2013). Wiek szkolny (8–12 lat wg perspektywy rozwojowej) charakteryzuje się przyrostem samodzielności, co koresponduje z wytyczeniem celów do osiągnięcia i jasnych komunikatów umożliwiających mu zrealizowanie danego zadania. Kluczowa jest także informacja zwrotna, która pozwala dziecku zarówno na identyfikowanie własnych zasobów, jak i na rozwój poczucia kompetencji, autonomii. W tej fazie życia następuje stopniowe przesuwanie autorytetów z wychowawców, nauczycieli na grupę rówieśniczą. Dziecko nabywa sprawności w poruszaniu się w środowisku szkolnym oraz kształtuje umiejętność współpracy w grupie, a także poszukuje okazji do zaspokajania potrzeby uznania społecznego w formie wyróżnień, ocen, ale i pozytywnych relacji społecznych (por. Filipczuk, 1989, s. 30–34; Włodarski i Matczak, 1987, s. 298). Na tym etapie kształtuje przekonanie o tym, iż jego indywidualne potrzeby nie są ważniejsze od realizowania potrzeb grupy, w której funkcjonuje (Rękosiewicz i Jankowski, 2014, s. 28–29). Okres dorastania (13–20 lat/22 lata) według perspektywy rozwojowej to czas wielu dynamicznych psychofizycznych zmian: przezwyciężenia kryzysu 13. roku życia, odzwierciedlającego się w obniżonej motywacji do nauki, pracy, i pogorszeniu produktywności, a także w wygaszaniu wcześniejszych – młodzieńczych – zainteresowań (por. Wygot-ski, 2002, s. 70). To czas dojrzewania płciowego, opanowania myślenia pojęciowego pozwalającego na rozpoznawanie kulturowych reguł danej społeczności i aktywne zaangażowanie na rzecz jej tworzenia (Smykowski, 2012, s. 174) oraz budowania tożsamości (realizacja zadania rozwojowego „konflikt tożsamości” vs „rozproszenie tożsamości”) (Erikson, 2004, s. 85–86). Nastolatek potrzebuje wsparcia ze strony znaczących osób dorosłych, które będą towarzyszyć mu w trakcie eksperymentowania z własną autonomią oraz sprawczością. Szczególne jest dla niego posiadanie czasu dla siebie i na spotkania z rówieśnikami, a także poszukiwanie bliskości realizowanej w tworzeniu pierwszych związków miłosnych. To faza w rozwoju życia człowieka, w której testuje i opanowuje on pełnienie ról społecznych tożsamyh z płcią, odczuwa potrzebę posiadania

charakterystycznych przedmiotów i statusów stanowiących o jego przynależności, szacunku oraz uznania (Filipiak i Lemańska-Lewandowska, 2014; Smykowski, 2012, s. 172–179).

Dzieci z układu ryzyka nierzadko w wyniku deprivacji potrzeb poszukują metod, środków, okazji do ich zaspokajania w sposób nieakceptowany społecznie lub dążą właśnie do zachowania równowagi pomiędzy osobistą a społeczną funkcją (motywem) swojego działania. Zdominowanie aktywności poprzez dążenie do realizacji własnych potrzeb przejawiać się może m.in. w: trudności, a także niezdolności do odraczania nagrody, egzemplifikującej się w nieumiejętności cierpliwego czekania; egocentrycznym skoncentrowaniu na sobie, z wyłączeniem potrzeb, emocji, stanowisk innych ludzi; sztywności lub chwiejności emocjonalnej. Charakterystyczne jest wystąpienie sytuacji, w których dziecko, aby uzyskać aprobatę społeczną, dopuszcza się działań wywołujących u niego finalnie przykre stany emocjonalne (Brzezińska, 2003a, s. 5–8). Negatywne zaakcentowanie natomiast funkcji społecznej w zachowaniu dziecka odzwierciedla się w podporządkowaniu, uległości, bierności, a także zależności od najbliższego otoczenia. Z jednej strony taka postawa sprzyja realizowaniu wymagań oraz oczekiwań społecznych, z drugiej – nie pozwala odnaleźć się w nowych, społeczno-kulturowych warunkach ani budować autonomii jednostki (Brzezińska, 2003a, s. 6).

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

2.4. Interakcje nauczyciel – dziecko. Kulturowe aspekty (nie)poznania

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

Wzajemny wpływ, interpretacja oraz dopasowywanie się zachodzą w ramach kulturowych kontekstów. Spotkanie nauczyciela z uczniem przebiega, posługując się Brunera rozumieniem kultury, w trzech przestrzeniach: kultury szkoły, kultury dorosłego oraz dziecka, oferując sobie wzajemnie własną obecność i zaangażowanie. By wzmocnić tę tezę, powołuję się na projekt badawczy, który miał na celu kształtowanie roli nauczyciela jako badacza jakościowego, tworzenie jego relacji z rodziną ucznia oraz dostrzeżenie w środowiskach latynoskich zasobów wiedzy, które można wykorzystać w projektowaniu dydaktyki (González i in., 2019, s. 239–263). Przede wszystkim jednak akcentował znaczenie kulturowego poznania i obudzenia w pedagogach „wyobraźni antropologicznej” (s. 247).

Nauczyciele, którzy wyrazili chęć uczestnictwa w przedsięwzięciu, zostali poproszeni o przeprowadzenie odwiedzin badawczych (badań etnograficznych) w domach meksykańskich robotników (rodziców dzieci) w Arizonie, w celu zgromadzenia i zanalizowania wiedzy, jaką dysponują rodziny uczniów. Następnie mieli ją wykorzystać w projektowaniu zajęć lekcyjnych (González i in., 2019, s. 240, 261). Odwrócenie perspektywy z nauczyciela, który uczy – w nauczyciela, uczącego się kultury danego środowiska, pozwala na poczynienie analogii do dziecka, które wchodząc w kulturowy świat szkoły, spotyka się z koniecznością nauczenia się oraz zrozumienia obcego otoczenia. Wnioski z przeprowadzonego projektu dotyczyły zarówno rozbieżności pomiędzy definiowaniem kultur dzieci (uczniów) z perspektywy szkoły¹³, jak i negacji „deficytowego modelu domostwa” (s. 250). McDermott zauważył, że po stronie niepowodzeń szkolnych dzieci ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym (mniejszościowych), nie stoi ich kultura ani aktywność nauczycieli związana z deprecjonowaniem ich potencjałów, lecz właśnie nieświadomość korzeni kulturowych. Kulturowa dyskryminacja powiązana z dewaluacją środowiska, z którego pochodzi dziecko, i jego kulturowego świata może stanowić więc o jego szkolnej karierze i formowaniu tożsamości oraz osobowości (McDermott, 2019, s. 143). Przy czym, istotne dla podejmowanych rozważań będzie zwrócenie uwagi nie tylko na „kulturowe zaplecze domu rodzinnego dziecka”, lecz również na aspekt „kultury dziecięcej”, reprezentującej dziecięcą zdolność do kreacji, nierzadko pomijaną, nieobecną w kontakcie z dorosłymi.

Stosunek nauczycieli do uczniów może być jednym z elementów ukrytego programu szkoły (Marek, 1993; Rylke, 1984). Tworzy on źródło reguł, rutynowych czynności oraz rozporządzeń (Jackson, 1966, s. 353), które mogą przyczynić się do kulturowej transmisji w postaci narzucania (przemocy symbolicznej) określonych wzorców zachowań, systemu hierarchii wartości, symbolicznych znaczeń (Kwieciński, 1995). Nauczyciel w interakcjach z uczniami, za pośrednictwem języka, przekazuje im kulturowe treści (przekonania, reguły, poglądy) (s)tworzone i negocjowane na bazie jego własnej kultury, kultury szkoły oraz kultury dziecka. Szczególnie ważne podczas omawiania zjawiska wydaje się

13 Autorzy projektu zwracają uwagę na powszechność traktowania kultury wobec jej materialnych i obserwowalnych składników, jak folklor, kuchnia itp., co znacznie utrudnia dostrzeżenie jej dynamicznego charakteru, odzwierciedlającego się w nieświadomionych procesach związanych z tworzeniem więzi oraz refleksyjnego podejścia do (z)rozumienia zachowań oraz doświadczeń (González i in., 2019, s. 250–253).

dostrzeżenie przez dorosłego potrzeby poznania dziecka wraz z jego kulturowym wyposażeniem, a także samopoznanie, które decyduje o (nie)powodzeniu powyższego zadania. Interakcja nauczyciela i ucznia jest jedną z najważniejszych relacji wpływających na rozwój dziecka oraz budowanie jego tożsamości. (Roz)poznanie dziecka w obszarze poznawczym, emocjonalnym, behawioralnym, ale i kulturowym pozwala na dopełnienie jego obrazu (s)tworzenia. Analiza przedstawionej interakcji umożliwia zauważenie miejsca oraz roli dziecka/ucznia w kulturowym świecie szkoły (nierzadko jest ona również analogiczna do kultury nauczyciela), a także modeli socjalizacji/wychowania przyjętych przez instytucje (por. Szulz i Cohn, 2012).

Przekazywanie kulturowych treści łączy się z przyjętą (wytworzoną) koncepcją dziecka i kierunkami jego rozwoju (zmiany)¹⁴. Interakcje nauczyciela z uczniami stanowią wypadkową tego, jakie wyobrażenia, przekonania mają pedagodzy na temat natury dzieci: czy są one istotami dobrymi, chętnymi do współpracy (autonomiczna relacja), czy złymi, zagrażającymi otoczeniu ze względu na agresywne, oporowe nastawienie (relacja podporządkowania) (Chomczyńska-Rubacha, 2019, s. 818). Kluczowe są też założenia na temat umysłu dziecka: „dziecko uczące się w wyniku modelowania”; „dziecko jako pasywny odbiorca przekazywanych mu treści”; „dziecko jako podmiot zdolny do intersubiektywnych wymian”; „dziecko wiedzące», potrafiące zarządzać wiedzą osobistą i obiektywną” (Bruner, 2006, s. 82–95). Oczywiście, przekonania korespondują z tym, w co szkoła oraz nauczyciele chcą wyposażać dziecko: w jakie umiejętności, wiedzę, kompetencje (Chomczyńska-Rubacha, 2019, s. 818).

Nauczyciel, w psychokulturowym rozumieniu, to osoba, która wspomaga dziecko w doświadczaniu, rozumieniu i wyjaśnianiu otaczającego je świata za pomocą narracji, dzięki której następuje rozwijanie świadomości oraz refleksyjności (Bruner, 2006, s. 10, 74). Proces ten zachodzi w wyniku odstąpienia od tradycyjnego, jednostronnego przekazu treści i przyjęcia „metody naukowego poznania” (Filipiak, 2008, s. 26). W takich okolicznościach następuje pogłębienie przez nauczyciela relacji dziecka ze światem, charakteru jego poznawania oraz odkrywania rządzących nim praw. Jednocześnie rola nauczyciela sprowadza się do aktywnego obserwatora, rozmówcy i słuchacza, który monitoruje refleksyjność uczniów związaną z przyswojeniem metody i tworzeniem pytań i rozwiązań (Filipiak, 2008, s. 27). Rekonstruuje społeczno-kulturową teorię rozwoju

14 Źródło: T. Buliński, (b.d.), *Antropologia dziecka*, Pobrane 1 grudnia 2021 z: http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Antropologia_dziecka.

Wygotskiego (1971; 1989), Ewa Filipiak (2015) upatruje w interakcji nauczyciel – uczeń procesu budowania rusztowania (Wood, 1995), które rozumie jako dostrajanie się, akomponowanie dorosłego i dziecka w klimacie wzajemnej współpracy, jako narzędzia do uczenia się i rozwoju. Badaczka mówi o „wrażliwym nauczaniu”, w którym istotne jest podejmowanie przez nauczyciela takich działań, jak: wsparcie, pomoc oraz prowokowanie do wyzwań (Filipiak, 2008). Wsparcie jest rozumiane jako facylitowanie uczenia się w wyniku kreowania zaangażowania oraz motywacji do rozwiązywania zadań, z minimalizowaniem ryzyka wycofania się dziecka z interakcji z powodu przeżywanej frustracji w dochodzeniu do wiedzy. Pomaganie odnosi się natomiast do określania roli nauczyciela jako „pośrednika”: dorosły wspomaga je w sytuacjach, kiedy dziecko znajduje się pomiędzy wiedzą/umiejętnością/kompetencją a ich deficytami. Tworzy przestrzeń do przewycięzania, we współpracy z dzieckiem, jego ograniczeń. Prowokowanie (wyzwanie) łączy się z sytuacjami, w których nauczyciel pielęgnuje i aktywizuje dociekliwość ucznia, jego motywacje do stawiania pytań i rozwiązywania problemów. Taka aktywność edukacyjna, buduje najbliższą strefę rozwoju dziecka, stanowi strategię samoregulacji i zarządzania własnym działaniem oraz umożliwia zamianę ról (Filipiak, 2015, s. 21–23). Podobnie nauczyciel jest spostrzegany w filozofii edukacji Reggio Emilia: znajduje się w samym środku sytuacji uczenia, jest współuczącym się z uczniem, jego współpracownikiem (Hewett, 2001, s. 96–100).

Uwrażliwienie na dzieci, ich osiągnięcia, zainteresowania, przeżycia, doświadczenia lokuje dorosłego w pozycji (współ)badacza, facylitatora, mediatora, mentora dla pozostałych członków kadry pedagogicznej szkoły oraz dokumentalisty dziecięcej pracy (Szczepska-Pustkowska, 2013, s. 84). Kultura (wzajemnego) uczenia się obecna w pracach Brunera oraz rozwijania przez Filipiak (2008), łączy się z wytwarzaniem sprzyjającego środowiska dla procesów naukowego poznania, akcentującego wartość (z)rozumienia przez dziecko siebie i otaczającego je świata oraz (z)rozumienia przez nauczyciela tworzenia uczniowskich reprezentacji (Bruner, 2006, s. 101; Filipiak, 2008, s. 24–25). Uczenie się zachodzi we wspólnocie przez dialog, współpracę, konstruuje się społecznie. Wymaga dwustronnej aktywności: dziecka oraz nauczyciela, umożliwiającej zachodzenie zmian jakościowych. To także proces, który odbywa się za pomocą języka, będącego w relacji z kulturą i umysłem, który umożliwia uczniowi coraz bardziej refleksyjne podejście do własnych działań, akcentujące doświadczenia oraz przeżycia wewnętrzne. Uczenie jako intymne spotkanie, budowane jest na podstawie

czterech wymiarów: współpracy, refleksji, kultury oraz poczucia sprawstwa (Bruner, 2006, za: Filipiak, 2011). Charakter metod nauczania pozostaje natomiast w relacji do tego, jaką koncepcją/wizją ucznia kieruje się nauczyciel (Bruner, 2006, s. 77). Proces nauczania-uczenia się akcentuje partnerską rolę ucznia, który ma „wiedzę milczącą”, budowaną także na doświadczaniu codzienności, oraz rolę nauczyciela władającego „wiedzą profesjonalną”, zachęcającego dziecko do wytwarzania, poszukiwania nowych znaczeń (Filipiak, 2009, s. 20–21).

Akcentowanie antropologicznego podejścia w relacjach nauczyciel – uczeń nawiązuje do odkrywania oraz interpretowania kultury, z której wyrasta dziecko (Geertz, 2005a, s. 19). Pedagog, przyjmujący rolę antropologa w kontakcie z Innym (nauczycielem, dzieckiem, dyrektorem, rodzicem), zanurzony jest przede wszystkim w kulturową sieć jego własnych znaczeń (Rabinow, 1977, s. 5). Wojciech Kruszelnicki (2012), rekonstruując koncepcję Geertza (2005a), twierdzi, iż poznanie nie następuje

ani poprzez tworzenie generalizacji, ani nawet poprzez «wczuwanie» się w tymbliczą mentalność, lecz poprzez zaangażowanie [...] w dialog z kulturą i z jej reprezentantami; w dialogu tym znaczenia negocjowane są przez obie jego strony, próbujące uzgodnić napotkaną inność z własnym doświadczeniem kulturowym bez pretensji do całościowego zrozumienia czy totalistycznego zawłaszczenia jej sensu (Geertz, 2005a, za: Kruszelnicki, 2015, s. 92–93).

Taka definicja poznania jest bliska humanistycznego spostrzegania oraz rozumienia (dziecka) na drodze aktywnego zaangażowania i partnerskiej relacji. Dialogowanie nauczyciela z dzieckiem stanowi o istocie oraz potrzebie jego zrozumienia. Antropologiczne spojrzenie na interakcje umożliwia dostrzeżenie kategorii „inności”. „Inność”, rozumiana jako spotkanie z drugim (obcym) człowiekiem w przestrzeni szkolnej, sprowadza się do wzajemnego bycia z sobą i budowania relacji, nierzadko balansującej na granicy troski oraz dominacji (Gadamer, 2004, s. 335). Rozróżnienie na „my” (dzieci/dzieci z układu ryzyka/uczniowie) – „oni” (nauczyciele/pracownicy niepedagogiczni) zawiera niebezpieczny imperatyw wprowadzania czy też wręcz narzucania własnych wzorców, reguł postępowania, porządku społecznego (kultury). Pojawienie się „inności” koresponduje z doświadczeniem czegoś, co do tej pory nie było oswojone, zinterpretowane i nie stanowiło ram kulturowego świata jednostki. Odmienne wzorce zachowania się, inność posiadanych

atrybutów (wyznanie, kultura, orientacja seksualna itp.), wytwarzanych znaczeń oraz przypisywanych interpretacji na płaszczyźnie edukacyjnej stanowi obszar do eksploracji i antropologicznego namysłu dla nauczyciela (Rzeźnicka-Krupa, 2013, s. 43–44). Spotkanie z dzieckiem, pojmowanym w kategoriach „inności”, nawiązuje do zaakcentowania jego „kulturowego zaplecza”, którym dysponuje w zakresie poznawania, (z)rozumienia świata, ale i wysiłków podejmowanych na rzecz doświadczenia również obcej dla niego kultury.

Reprodukowanie tego, co mówi nauczyciel, w relacji o typie przekaz – odbiór, nie jest dla dziecka rozwojowe (por. Włodarski, 1976). Przyjęcie perspektywy psychokulturowej, antropologicznej w pracy z uczniem-dzieckiem podkreśla aspekt wzajemnego uczenia się. Bycie członkiem danej społeczności, w tym szkolnej, wymaga od dziecka (i nauczyciela) poznania jawnych, ukrytych symboli, struktur, zasad w niej funkcjonujących, co nierzadko prowadzi do przyjęcia kilku tożsamości (rodzinnej, grupowej, rówieśniczej, zawodowej). Taka sytuacja implikuje kształtowanie zdolności do radzenia sobie często z integracją sprzeczności, wynikających z przynależności kulturowych. Uwzględnienie kulturowego poznania dziecka i klasy szkolnej przez aspekty socjalizacji pierwotnej¹⁵ pozwala na pełniejsze zrozumienie interakcji, jakie zachodzą w klasie (Eisikovits, 1995, s. 266–269).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć tezy związane ze zrealizowaniem odmiennych zadań szkoły wobec jej lokalizacji (Hirszowicz, 1998; Jacyno, 1997). Instytucje edukacyjne w środowiskach zmarginalizowanych, w „dzielnicach biedy”, dążą do socjalizacji i wychowania w dyscyplinie, potencjalnie przeciwdziałając zagrożeniu demoralizacji wśród dzieci i młodzieży, finalnie przyczyniając się wtórnie do doświadczenia przez nie przemocy oraz agresji (Hirszowicz, 1998, s. 116). Kultura szkoły wpływa na uczniów oraz nauczycieli, kształtując w formalny i nieformalny sposób modele zachowań, tożsamość czy jakość zaangażowania, za pomocą środków kontroli społecznej (Angelides i Ainscow, 2000,

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

za: Nowosad, 2018, s. 21). Taka perspektywa zawiera założenia związane z: nieustannymi procesami asymilacyjnymi, którym podlega kadra pedagogiczna i uczniowie, oraz definiowaniem przez kulturę szkoły poszczególnych ról. Nauczyciel oraz uczeń działają w relacji do zgromadzonych „narzędzi kulturowych”, zawartych w „określonych sposobach myślenia, poszukiwania, planowania” (Bruner, 2006, s. 230), osadzonych w kulturze (rodzynie, szkole) i wpływających na rozpoznawanie świata w wyniku narracji (Bruner, 2006, s. 16).

Brak wzajemnej komunikacji pomiędzy nauczycielem i dzieckiem oraz niedostrzeganie relacji kultury z umysłem zdaje się utrzymywać stan nierozpoznania reprezentowanych przez uczniów habitusów. Postrzeganie i rozumienie świata, jakie dokonuje się w umysłach dzieci, odzwierciedla się w ich zachowaniach (m.in. radzenie sobie z odrzuceniem za pomocą agresji, przemocy, uzyskanie akceptacji w wyniku bycia posłusznym/ą), finalnie – przez nie nieświadomionych – stanowiąc o ich przyszłych (destrukcyjnych) predyspozycjach (Bruner, 2006, s. 116–117). Gloria Ladson-Billings (1995) twierdzi, iż badania, związane z niepowodzeniem szkolnym dzieci, lokalizują ich źródło właśnie we wzajemnym nierozpoznaniu wzorców językowych i interakcyjnych nauczyciela oraz ucznia. Ponadto, sukces szkolny jest rozumiany jako wynik przystosowania się do obowiązujących norm w szkołach, świadczących o realizowanych celach w ramach edukacji (Ladson-Billings, 1995, s. 466–467). Bruner zwraca uwagę na naturalne predyspozycje kulturowe dzieci, ich wolę oraz wrażliwość i zdolność do naśladowania i przyjmowania wzorców charakterystycznych dla rodziców oraz rówieśników. Akcentuje aktywność dorosłych, którzy demonstrują poprawne zachowania i gubią potrzebę kulturowego podejścia skoncentrowanego na poznawaniu dziecięcego myślenia, motywów działania oraz konstruowania wyobrażeń o świecie (Bruner, 2006, s. 74–76).

Samopoznanie, dotyczące dorosłego, będącego w roli zawodowej nauczyciela, odnosi do psychologicznych aspektów samowiedzy, które dotyczą nieustannego procesu szukania rozwiązań problemów, nieposiadających określonych i sprecyzowanych konkluzji (Jarymowicz, 1985). Cechami charakterystycznymi są tutaj zdolność do obserwacji i autorefleksji podejmowana wobec emocji, zachowań, myśli. To umiejętność komunikowania się z sobą do wewnątrz, odzwierciedlana w posiadaniu i rozwijaniu przez jednostkę inteligencji intrapersonalnej. Umożliwia ona wykształcenie „elastycznego *ego*”, co w relacji nauczyciel – uczeń może skutkować świadomością celów działań podejmowanych w kontakcie z dzieckiem, w tym zaspokojeniem własnych psychospołecznych

potrzeb (Goleman, 1997, s. 75). Przytoczenie wymiaru psychologicznego stanowi uzupełnienie antropologicznej refleksyjności kulturowego spotkania nauczyciela i dziecka, a także jego rodziców. Związki kultury i osobowości wzajemnie się dopełniają oraz podtrzymują (Gładkowski, 2012, s. 15). Zwraca na to uwagę Andrzej Mencwel, analizując dzieła Zygmunta Freuda oraz Bronisława Malinowskiego i podkreślając, iż to właśnie w interakcjach dokonuje się krystalizowanie struktury osobowości oraz wyobraźnia antropologiczna (Mencwel, 2001, s. 16). Nauczyciele, podobnie jak uczniowie, mają oraz wytwarzają własną kulturę (zawodową). George Spindler (1999), amerykański antropolog, w wyniku prowadzonych badań opracował pojęcie terapii kulturowej, którą odnosi do procesu uświadamiania własnej kultury i jej potencjalnej stronniczości. Egzemplifikuje się ona w interakcjach społecznych, także w nawiązaniu do przekazywania, nabywania wiedzy oraz umiejętności (Spindler, 1999, s. 466). Na podstawie badań etnograficznych, prowadzonych wraz z żoną – Louise Spindler, antropolog zauważył, iż działania nauczycieli można tłumaczyć w relacji do trzech wymiarów:

- osobowości, powstałej dzięki uprzednim doświadczeniom, zwłaszcza związanym z pierwotną socjalizacją;
- roli zawodowej, ukształtowanej przez uniwersytet, zdobyte doświadczenie oraz prowadzoną obserwację;
- kultury przeniesionej na działania w klasie szkolnej (s)tworzonej na podstawie kultury rodzinnej, szkoły, grupy uczniowskiej (Spindler i Spindler, 2019, s. 83).

Przyjęcie perspektywy antropologicznej, w myśl której traktuje się nauczycieli i uczniów jako tubylców, umożliwi zauważenie wielości wzorców działań, rytuałów, interakcji, złożoności ról oraz odkrycie wielowymiarowości komunikacji w klasie z pozycji nauczyciela sterującego procesem przekazywania wartości kulturowych (Spindler i Spindler, 2000, za: Labatiuk, 2012, s. 52).

Podjęcie przez nauczyciela pracy w kierunku samopoznania, w wymiarach psychologicznym i antropologicznym, przyczynia się do rozumienia procesów zachodzących w interakcji z dzieckiem. To metapoznanie, które postuluje Bruner w edukacji, niezbędne do zmagania się i radzenia sobie z rzeczywistym światem (Bruner, 2006, s. 207). Jakość komunikacji nauczyciel – uczeń w aspektach jej nieskuteczności, gdzie m.in. „nakazywanie, komendowanie, polecenie [...] ostrzeganie, groźba [...] moralizowanie, głoszenie kazań [...] doradzanie, sugerowanie, proponowanie rozwiązań [...] pouczanie, robienie

wykładu [...] osądzanie, krytykowanie [...]” (Gordon, 2010, s. 60) stanowi o nieefektywnym procesie porozumiewania się i wskazuje na nauczycielską kulturę i założenia dotyczące dziecka-ucznia. Przywołany w rozdziale ukryty program nauczania¹⁶ wobec interakcji występujących w szkole pozwala na dostrzeżenie wzajemnych powiązań z poszczególnymi kulturami funkcjonującymi w szkole. Przede wszystkim spotkanie się z sobą kultur, które „w odmienny sposób kładą nacisk na umiejętne użycie rozmaitych stylów myślenia i zasobów” (Bruner, 2006, s. 46), akcentuje rozbieżność, tym samym trudność w aspekcie kulturowego porozumiewania się dorosłego (szkoły) z dzieckiem. Przytoczenie powyższych (uzupełniających) się teorii świadczy o sile i dynamice ścierania się kultur nauczyciela, ucznia, szkoły.

2.5. Podsumowanie

W rozdziale drugim przedstawiłam społeczno-historyczne sposoby wyobrażenia dziecka oraz dzieciństwa, zwróciłam uwagę na edukacyjne i wychowawcze implikacje różnych optyk percepcji ucznia wraz z kulturowym zapleczem, a także skoncentrowałam się na jakości roli nauczyciela (dorosłego), jego obecności, interakcji z uczniem, odzwierciedlających symboliczne wyznaczenie pozycji i miejsca w procesie nauczania-uczenia się. Niewątpliwie, potwierdzając m.in. stanowisko Bulińskiego (2002), nadal konfrontujemy się w codzienności z dosyć różnorodnymi (często kontrowersyjnymi) postawami dorosłych wobec dzieci, w kontekście: „odmienności istoty procesu transformacji dziecka w osobę dorosłą”; „odmienności kryteriów procesu transformacji dziecka w osobę dorosłą”; „odmienności wartościowania dziecka”; „odmienności możliwości zmieniania dziecka” czy też „odmienności rozumienia młodości” (s. 223–226). W swoich rozważaniach antropolog kieruje się dalej, zastanawiając się nad kondycją dziecka w kulturze ponowoczesnej, niejako przestrzegając przed ponownym zatarciem społecznych różnic pomiędzy sposobami myślenia dorosłych i dzieci, które jest wyznaczane natychmiastowym wejściem jednostki w odtwarzanie roli społecznego konsumenta. Nadziei wstrzymania, ograniczenia tego procesu upatruje w podtrzymywaniu społecznej wagi dzieciństwa przez istotę wychowania (Buliński, 2002, s. 192). Trudno zatem pogodzić jednocześnie wyłaniający się

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

z literatury „kryzys dziecka i dzieciństwa” z silnym zwrotem interdyscyplinarnego nurtu badań „children studies”, rozwijającym się prężnie od 90. lat XX w. z inicjatywy Gertrud Lenzer (2001; 2002). W nurcie „children studies” akcentowano m.in. badania związane z „ analizą wyobrażeń i reprezentacji dziecka oraz rekonstruowaniem jego indywidualnego punktu widzenia” (Szyborska, 2020, s. 16). Wyjaśnienia tych rozbieżności na kartach publikacji upatruję w (nie)świadomości koncepcji umysłu, kultury i języka dziecka, dzieciństwa, roli nauczyciela, (nie)modyfikowaniu metod nauczania-uczenia się, (nie)wiedzy, wartości, tożsamości nauczycielskiej czy też trudzie podjęcia pracy nad zaangażowaniem się w samopoznanie.

Naturalnie, dziecko potrzebuje dorosłego, aby wzrastać: czyni to w procesie prowadzenia narracji, dyskutując, współpracując oraz negocjując znaczenia w określonej perspektywie kulturowej (por. Bruner, 2006; Filipiak, 2011; 2015; Wygotski, 1971; 1989). W ten sposób nie tylko nabywa wiedzę o świecie, ale również kształtuje i rozpoznaje komponenty własnej tożsamości. Taki wizerunek rozwoju dziecka określa jego szansę i potencjał wobec holistycznego wzrastania, może również wymuszać pewne ograniczenia oraz zagrożenia w kontekście dostrajania się do postaw/oczekiwań/aspiracji dorosłego. Mianowicie, przyjęcie koncepcji dziecka jako „podmiotu zdolnego do intersubiektywnych wymian”, „wiedzącego”, „potrafiącego zarządzać wiedzą obiektywną i osobistą” (Bruner, 2006, s. 82–90) koresponduje z przyznaniem mu również autonomii, tym samym nakłada na dorosłego przyjęcie większych wymagań w „relacji do” dziecka i „relacji z” dzieckiem.

Akcentowanie docieklivosti dziecka, jego kompetencji do filozofowania, „głodu wiedzy” przede wszystkim nawiązuje do pozbycia się w spostrzeganiu drugiego pewnej interesowności. Ariès (2022) pisał o dzieciach, które były traktowane jako „obiekt” rozrywki, przyjemności, waloryzowano ich „użyteczność” oraz nagradzano za osiągnięcie kolejnych etapów „zbliżania się” do dorosłości. Podkreśla to także Klaus-Jurgen Tillmann (1996), twierdząc, iż „od wieków dzieci nigdy nie wybierają dzieciństwa. Ton zawsze nadają dorośli [...]” (s. 41). Dziecko niejako konfrontuje się z presją ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli, szkoły), która objawia się w postaci różnorodnych, często sprzecznych z sobą oczekiwań. Szkoła, jak wynika z badań, stojąca na straży funkcji adaptacyjnej oraz transmisyjnej (Dudzikowa, 2004), również, przez swoich nauczycieli, interesuje się raczej dostarczaniem i egzekwowaniem wiedzy niż jej konstruowaniem, negocjowaniem. Koresponduje to także z „oferowaniem” uczniom

schematycznego, sztywnego garnituru tożsamościowego w postaci przekazywania określonych, często stereotypowych poglądów, wartości, ról społecznych, które petryfikują kształtującą się tożsamość dziecka (Szczepka-Pustkowska, 2015). To, jak silnie transmisyjne działanie ma szkoła, podkreślają także badania J. Gary'ego Knowles'a (1992), który m.in. wskazuje na bezwiedne przyjmowanie i utrwalanie w nauczycielach przekonań na temat procesu nauczania-uczenia się. Z opracowanego przez niego biograficznego modelu transformacji wynika, iż osoby zanim będą kształcone na poziomie szkoły wyższej w zawodzie nauczyciela edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej, już w klasach początkowych są poddawane skutecznym i trwałym, lecz nieświadomym, praktykom nauczania nieformalnego, które przenoszą do biografii zawodowej w postaci indywidualnych strategii nauczania (Knowles, 1992, s. 99–152). W modelu „nieświadome nauczanie do zawodu” przebiega od momentu pierwszych kontaktów ze szkołą i osobą nauczyciela, dlatego też działania przyszłych pedagogów nie mogą zostać oderwane od ich osobistych szkolnych doznań (Goodson, 1981). Posiadanie przez nauczyciela doświadczeń, nazywanych przez Knowles'a (1992) formacyjnymi, związanych z dzieciństwem, wspomnieniami poprzedniej kadry pedagogicznej i szkoły, stanowi początek do nadania znaczeń i interpretacji obserwowanym zachowaniom, które stopniowo są przekształcane w schematy. Nawiązują do sposobów rozumienia, rozwiązywania problemów w przyszłości i wyznaczają podstawę przyszłych praktyk podejmowanych przez nauczyciela w klasie szkolnej, informując (już przed formalnym kształceniem w zawodzie) o przyjętej filozofii nauczania.

W biograficznym modelu transformacji schemat jako kategoria gwarantująca bezpieczeństwo staje się niejako narzędziem ewaluacyjnym nauczyciela i „ramą”, w której obrębie działa (Knowles, 1992, s. 136–139). Zorientowanie się dorosłego na dziecko wymaga zatem nieustannej weryfikacji swojej pracy w odniesieniu do aktualizowania własnych przekonań, koncepcji ucznia, sposobów nauczania-uczenia się. Niewątpliwie, jest to zadanie korespondujące również z samoświadomością i samopoznaniem, które analogicznie i wobec dziecka uruchamia zaciekawienie, zdziwienie, eksplorowanie, poszukiwanie sensów.

Zaakcentowanie głosu dziecka, poznanie jego sposobów konstrukcji poznawczych, zainteresowanie się i pomoc w negocjowaniu, współtworzeniu znaczeń oferuje mu możliwość świadomego kształtowania własnej biografii, rozpoznawania siebie, budowania dojrzałej tożsamości. Zasadne zdaje się zatem poznanie dziecięcych optyk w patrzeniu na szkołę, (z)rozumienie tego, co dla dziecka

jest istotne w instytucji, w której spędza większość swojego czasu. Jakie sensory, znaczenia przypisuje swojemu funkcjonowaniu w szkole? Czy czuje się podmiotem czy przedmiotem edukacji? Czego doświadcza w klasie szkolnej? Jakie ma potrzeby, oczekiwania? Co sprawia mu trudność lub mu zagraża? Jak to rozumie? (Roz)poznawanie dziecięcych percepcji, w tym percepcji dokonywanych przez dzieci z układu ryzyka, daje sposobność przeglądania się w szkole, w której, jak w zwierciadle, odbijają się jej niemoc i siła, co może wyznaczać kierunki jej zmiany, kształtować nowe sposoby współtworzenia kultury szkoły otwartej/zorientowanej na dobrostan uczniów.

Rozdział 3.

Metodologia badań własnych

3.1. Wprowadzenie

Podjęta w pracy problematyka wymagała jakościowego podejścia badawczego. Badania jakościowe zmierzają do analizy i interpretacji badanych zjawisk z naciskiem na koncyptowanie kontekstu sytuacyjnego zastanego stanu rzeczy, w wymiarze indywidualnym i społecznym (Łobocki, 2010, s. 89–90). Prowadzone są także w „miejscach mających dla badanego ustalony sens, np. w sali lekcyjnej, a nie w laboratorium, czyli jest to badanie naturalnych zdarzeń w naturalnych warunkach” (Juszczak, 2013, s. 38). Umiejscawiają one badacza w świecie, który próbuje „nadać sens lub zinterpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie” (Denzin i Lincoln, 2014, s. 23). Krzysztof Konarzewski zauważa, iż to spojrzenie nie na świat, tylko na interpretację świata, stworzoną z indywidualnych reprezentacji badanych osób (Konarzewski, 2000, s. 29). Wybór orientacji jakościowej, w relacji do (roz)poznawania obrazu szkoły przez pryzmat dziecięcych percepcji argumentują przede wszystkim przyjęciem konstruktywistycznego paradygmatu badań. Nawiązuje on do twórczego uczestnictwa jednostek w wytwarzaniu znaczeń (Urbaniak-Zajac i Piekarski, 2003, s. 22): „[...] rzeczywistość jest stwarzana, nie odnajdywana” (Bruner, 2006, s. 37). Człowiek, na podstawie gromadzonych doświadczeń i wiedzy wynikającej z codziennego życia, osadzonego w określonej perspektywie kulturowej, kreuje znaczenia wraz z interpretacjami, które potrzebne są do opisu świata/poruszania się w nim. Indywidualne reprezentacje jego rzeczywistości łączą się więc z twierdzeniem, że wiedza ma wymiar subiektywny (Galaś, 2016, s. 7–9).

Zastosowanie takiego paradygmatu wzmacnia i uprawomocnia dziecko w roli badacza-eksperta otaczającego je świata. Jednocześnie akcentują stanowiska Wygotskiego (1971) i Brunera (2006) dotyczące postrzegania dzieci przez pryzmat zdolności do uczenia się w społeczno-kulturowym kontekście w wyniku negocjowania znaczeń. Uwzględnienie badań jakościowych pozwala na swobodę odkrywania interpretacji, które przez badanych są tworzone

w przymierzu z ich „kulturą dziecięcą” (dzieciństwo jako „obraz dziecięcej kreacji” – Smolińska-Theiss, 2013, s. 27), a także jego nieustannego dialogu z kulturą domu rodzinnego i szkoły. Wybór orientacji jakościowej umożliwia dostrzeżenie zmian w zakresie konstruowania dziecięcych doświadczeń, które nie mogłyby zostać przedstawione w ramach strategii ilościowych ze względu na ograniczony schemat nałożony przez badacza (Urbaniak-Zajac i Kos, 2014, s. 19). Stanowią także potencjał do odkrywania kolejnych przestrzeni do badań¹ czy inicjowania hipotez.

W realizowaniu strategii jakościowej bliska mi była postawa badacza jako „twórcy patchworków” (hooks, 1990, s. 115–122). Metaforę rozwijają Norman K. Denzin oraz Yvonna S. Lincoln (2014), twierdząc, iż „Twórca patchworków łączy, montuje i składa segmenty rzeczywistości razem. Proces ten tworzy i nadaje psychologiczną i emocjonalną jedność – wzór – dla interpretacyjnego doświadczenia” (s. 26). Idea ta, towarzyszyła mi w aspekcie wyboru strategii kodowania zebranego materiału (analiza hermeneutyczno-fenomenologiczna) oraz prezentacji różnych teorii i koncepcji uwzględnionych w interpretacji.

3.2. Przedmiot i cel badań oraz problemy badawcze

Przedmiotem badań uczyniłam obraz szkoły reprezentowany w narracjach dzieci z układu ryzyka, będących w wieku 10–14 lat, zamieszkujących miasto Bytom. Celem projektu badawczego było poznanie oraz zrozumienie dziecięcej percepcji szkoły, a także opracowanie wskazówek do tworzenia przez szkoły modelu wsparcia dla dzieci z układu ryzyka, opartego na wnioskach z badań.

W dobie nieustannej (wielowymiarowej) dyskusji na temat wizji szkoły i ról nauczyciela (por. Ailwood, 2011; Berding, 2020; Kęda, 2021; Marcela, 2020; Radanowicz, 2020; Robinson i Aronica, 2015; Staroń, 2019; Śliwerski i Paluch, 2021) zasadne jest zapytanie uczniów o to, jak oni rozpoznają swój szkolny świat, co widzą przez osobiste „kulturowe okulary”. Zainteresowanie szkołą

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

i tworzącymi ją osobami jest o tyle aktualne, iż stanowi część biograficznego doświadczenia każdego człowieka, wpływając na jego życiowe projekty (por. Dubas i Stelmaszczyk, 2014). (Roz)poznanie dziecka z układu ryzyka w literaturze, w kontekście jego relacji z instytucją edukacyjną, jest niemalże nieobecne (por. Kromolicka, 1998). Istniejące publikacje, których autorzy zwracają uwagę na kwestie: identyfikacji aspiracji edukacyjnych dzieci i młodzieży, pochodzących ze środowisk defaworyzowanych (por. Kwieciński, 1980; Lewowicki, 1987; Palka, 2010); niepowodzeń i selekcji szkolnych (por. Dolata, 2008; Freire, 2005; Tyluś, 2021), odrzucenia rówieśniczego (Deptuła, 2013; Musialska, 2011), lokują zagadnienie na pograniczu pedagogiki społecznej, krytycznej, specjalnej, socjologii edukacji, polityki społecznej, głównie przez ilościowe uwzględnienie problemów.

Główny problem, który dzięki zastosowaniu badań jakościowych wymaga poszukiwania „opisowych, rozbudowanych oraz szczegółowych odpowiedzi” (Kubinowski, 2011, s. 274), zawiera się w pytaniu:

3.2.1. Jaki jest obraz szkoły w percepcji dzieci z układu ryzyka?

Za percepcję przyjąłam tworzenie reprezentacji poznawczych przez dziecko w relacji do jego kulturowego świata (Bruner, 1978; 2006). Rozwój poznawczy, zdaniem Brunera (2006) (który wzorował się na socjokulturowej koncepcji Wygotskiego), jest osadzony w kulturze i to za jej pomocą człowiek ma możliwość tworzenia rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 30). Kultura wpływa na poznanie dlatego, że osoba koncentruje się na zjawiskach kulturowych: komunikowania za pomocą znaków, symboli, naśladownictwa, odtwarzania określonych ról kulturowych itp. (Tomasello, 2002, s. 278). Percepcja szkoły przez dziecko, to spostrzeganie doświadczanej rzeczywistości przez „kulturowe soczewki” (por. Filipiak, 2011, s. 62).

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

- *Jakie role pełni szkoła w narracjach dzieci z układu ryzyka?*
- *Jaka wiedza na temat szkolnych zasad, obowiązków, regulaminów wylania się z narracji dzieci z układu ryzyka?*
- *Jakie sensory i znaczenia dzieci z układu ryzyka nadają swojej pozycji w szkole?*

W nawiązaniu do pytań o wylaniające się z narracji dzieci role, wiedzę na temat szkolnych zasad, obowiązków, regulaminów, a także sensory i znaczenia,

które przypisują swojej pozycji w szkole, ciekawiło mnie, jakie znaczenia wytwarzają narratorzy, odnosząc się do jej aspektów kulturowych. Definicję kultury przyjął za Brunerem (2006), który twierdził, iż wskazuje ona pewne konstrukcje myślowe i ich produkty, charakteryzując interesy określonych grup społecznych i instytucji (Bruner, 2006, s. 31). Ponadto, w perspektywie mikro, kultura reprezentuje osobiste światy jednostek. To obraz tego, w jaki sposób ludzie definiują otoczenie, wytwarzają znaczenia podczas interakcji w określonych kontekstach kulturowych. Perspektywa zaś makro odnosi się do systemu norm, praw, mitów, symboli, wartości (Bruner, 2006, s. 27).

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

- psychokulturową koncepcję edukacji Brunera (2006), pozwalającą na rekonstrukcję pojęć kultury i kultury szkoły oraz zrozumienie postrzegania świata na podstawie relacji kultury z umysłem;
- koncepcję reprodukcji kulturowej Bourdieu (Bourdieu i Passeron, 2011) oraz teorię kodów ograniczonych i rozwiniętych Bernsteina (1971), umożliwiającą poznanie zjawisk zachodzących w szkole;
- Goffmana koncepcję instytucji totalnych (2011) i Foucaulta teorię „wiedzy i władzy” (2009), której użyłam do zrekonstruowania pojęcia „kultury totalnej” oraz identyfikacji zjawisk pojawiających się w instytucji edukacyjnej;
- Rolanda Meighana (1993) teorię ukrytego programu, uzupełniającą opis niejawnych założeń, przekonań, tworzących kulturę szkolną;
- socjologiczną koncepcję zaufania (Giddens, 2003; Sztompka, 2007) oraz bezpieczeństwa ontologicznego (Giddens, 2002; 2003), umożliwiającą wyjaśnienie zjawisk związanych z kulturą zaufania i nieufności w szkole oraz poczuciem zagrożenia;
- teorię rozwoju psychospołecznego Eriksona (1997), pozwalającą na rekonstrukcję pojęcia pierwotnej ufności, analogicznie odtwarzanej w relacjach z innymi ludźmi;
- koncepcję pedagogicznych wizji dziecka oraz dzieciństwa (Śliwerski, 2007; Szczepska-Pustkowska, 2011), które wiązały się z odkrywaniem przekazów dotyczących tego, kim dziecko jest lub kim nie jest w założeniach kultury szkoły.

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W celu przeprowadzenia wiarygodnego i właściwego postępowania badawczego badacz posługuje się odpowiednimi metodami badawczymi służącymi wyjaśnieniu nurtującego dylematu. W badaniach koncentrowałam się na poznaniu obrazu szkoły w percepcji dzieci w wieku 10–14 lat z układu ryzyka, wykorzystując technikę wywiadu pogłębionego (Pilch i Bauman, 2001b), zwaną wywiadem narracyjnym (Urbaniak-Zajac, 1999, s. 29–39). Wywiadowi towarzyszyła obserwacja uczestnicząca (Czyżewski, 1987). Taka perspektywa prowadzenia badań z dziećmi, z użyciem wywiadu, bliska jest Zwiernik (2017) – badaczce, która wskazuje na rozpoznanie dziecięcego potencjału do wyrażania/wypowiadania się o doświadczeniach, odczuciach, myślach związanych z ich życiem.

Susan E. Chase (2014), pisząc o wywiadzie narracyjnym, traktuje go 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 niej ludzie je przeżywający” (s. 16). Zastosowanie wybranej techniki w badaniach z dziećmi z układu ryzyka miało związek, z jednej strony ze zwróceniem uwagi na potencjał oraz prawo do tworzenia dziecięcych konstrukcji rzeczywistości i autokreacji, z drugiej – z ograniczeniem i/lub nieobecnością ich głosów w środowisku społecznym (Chase, 2014, s. 25–26). Narracja jest naturalnym sposobem prezentacji, jednak wymaga twórczego zaangażowania się jednostek w przedstawianie określonych reprezentacji rzeczywistości (Parczewska, 2017, s. 85–86) i uporządkowania doświadczeń według kryteriów odnoszących się do kompilacji: intencji zachowań oraz napotykanych trudności (Bruner, 1986). W technice tej zwraca się uwagę na usytuowanie badacza i badanego w odpowiednich rolach: to dziecko jest ekspertem w kwestii doświadczanego świata, które w bezpiecznie stworzonej przestrzeni, opartej na zaufaniu, snuje niezakłóconą opowieść. Badacz natomiast staje się postacią drugoplanową, skoncentrowaną na poznaniu i rozumieniu przedstawianych mu przez rozmówcę narracyjnych obrazów (Zwiernik, 2015, s. 98).

W wyniku zastosowanego wywiadu narracyjnego, który rozpoczynałam prośbą – otwierającą, dającą dużą swobodę wobec prowadzenia spontanicznej opowieści – zgromadziłam bogaty materiał badawczy. W sytuacji, kiedy dziecko kończyło swoją wypowiedź, dążyłam do pogłębienia zaprezentowanych przez

nie wątków, które pojawiły się w jego historii. Przeprowadzone rozmowy umożliwiły mi poznanie dziecięcej perspektywy patrzenia na szkołę i (roz)poznanie jej kultury. Fundamentalnym zadaniem było stworzenie przestrzeni do nawiązania bezpiecznej relacji, która budowana była za pomocą kilku spotkań z jedną rodziną w miejscu jej zamieszkania i rozmowy z rodzicem. Szczegółowy opis prowadzenia wywiadu wraz z wnioskami zamieściłam w dalszej części.

3.4. Charakterystyka terenu badań i doboru grupy badanej

Terenem badań uczyniłam Bytom, miasto na prawach powiatu w województwie śląskim. To jedno z najbardziej problemowych miast w Polsce: o dużej skali bezrobocia, znacznej liczbie osób korzystających z pomocy społecznej, niskiej jakości życia społeczno-kulturowego, małej aktywności gospodarczej, co jest efektem m.in. transformacji ustrojowej oraz gospodarczej z lat 90.². Aktualnie prowadzona przez władze samorządowe polityka jednak zmierza w kierunku tworzenia i rozwijania projektów związanych z: rewitalizacją obszarów zaniedbanych, zagrożonych podtrzymaniem zjawisk z zakresu patologii społecznych, i wzrostem kapitału społecznego mieszkańców (Jadach-Sepiolo i in., 2018). Jest to też miasto o bogatej tradycji nawiązującej do pogranicznego oraz historycznego usytuowania pomiędzy Śląskiem a Małopolską oraz wielokulturowości, która przez wieki tworzyła się pomiędzy zamieszkującymi te tereny: Polakami, Niemcami, Żydami, Romami, Czechami, Kresowianami (Hałas i in., 2004, s. 7–9).

Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie (MOPR) w Bytomiu był istotną instytucją w organizowaniu procesu badawczego, ponieważ z osób korzystających ze świadczonych przez niego form wsparcia wyselekcjonowałam, w ramach analizy dokumentów, grupę badanych. Zastosowanie metody badania dokumentów dotyczyło analizy indywidualnych kartotek rodzin (zawierających głównie kwestionariusz rodzinnego wywiadu środowiskowego), będących beneficjentami świadczeń z MOPR-u oraz analizy zawartości teczek rodziny, znajdującej się w systemie informatycznym POMOST Std. Analiza dokumentów umożliwiła celowy dobór grupy badanej, czyli dzieci pochodzących z rodzin z układu ryzyka, na podstawie czynników ryzyka, za które przyjąłabym występowanie w ro-

2 Źródło: *Strategia Rozwiązywania Problemów Społecznych Miasta Bytomia na lata 2015-2020*; (http://www.mopr.bytom.pl/mopr/images/druki/strategia_bytom.pdf).

dzinie: przemocy (PwR)³, bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego (rodzina niepełna i wielodzietna) (BwOWiPGD), alkoholizmu lub narkomanii (A/N).

Choć pojęcie ryzyka jest wieloznaczne, to na ogół kojarzone bywa z możliwym wystąpieniem niebezpieczeństwa, które może się urzeczywistnić i dotyczyć takich wartości, jak: życie, zdrowie, pokój, zdolność do pracy czy zysk (Michalak, 2004, s. 124). Stanisław Kawula, odnosząc się do koncepcji społeczeństwa ryzyka Ulricha Becka, nakreśla definicję rodzin ryzyka, które przejawiając stany patologiczne, stanowią zagrożenie dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego poszczególnych członków (Kawula, 2011, s. 12). Za bezpośrednie niebezpieczeństwa uważa „ubożenie społeczeństwa, bezrobocie, bezdomność, biedę, rozłąki zagraniczne, liberalizację poglądów w dziedzinie etycznej – rodzącą wzrost rodzin niepełnych i zwiększając liczbę rozwodów” (s. 13). Brzezińska (2003a) stosuje natomiast wyrażenie *dzieci z układu ryzyka*, opisując dzieci, które nie tylko żyją w trudnych warunkach i/lub są niewyposażone w niezbędne do radzenia sobie z problematycznymi sytuacjami życiowymi umiejętności, ale również zmagają się z kryzysami rozwojowymi okresu dzieciństwa i dorastania (Brzezińska, 2003a, s. 22). Przyjęcie takiego nazewnictwa stanowiło alternatywne rozwiązanie w stosunku do występujących w literaturze przedmiotu pojęć opisujących dzieci pochodzące z rodzin dysfunkcyjnych czy patologicznych (por. Becker-Pestka, 2017; Herzyk, 2019; Tyluś, 2021), które deterministycznie mogą budować w wyniku stereotypów, uprzedzeń, „tożsamość zranioną” osób, wywodzących się z defaworyzowanych środowisk, umniejszając tym samym sprawczość jednostki i możliwość jej zmiany. Pojęcie dziecka z układu ryzyka nie tyle wskazuje na potencjalną i złożoną wielowymiarowość ryzyka, ile przede wszystkim łączy się z ewentualnym, nie zaś koniecznym, rozwinięciem dysfunkcji. Wyrażenie kreuje – jak można sądzić – nadzieję i nie wydaje się określeniem pejoratywnym. Przyjmując taką terminologię, moim celem było zwrócenie uwagi na dziecko, które codziennie „kontaktuje się” z określonymi rodzajami ryzyka, wkładając wiele wysiłku i zaangażowania w konfrontowanie się z trudnościami mającymi genezę w jego „społeczno-kulturowym wyposażeniu”.

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

Z 600 osób (tworzących rodziny), zrekrutowanych do projektu pn. „AS – Aktywny Społecznie”⁴, realizowanego z funduszy unijnych przez MOPR Bytom, wyodrębniłam 30 rodzin ryzyka, które w swojej strukturze rodziny miały dzieci w wieku 10–14 lat, określone w monografii dziećmi z układu ryzyka. Z 30 rodzin ryzyka wybrałam 15 dzieci, finalnie procesowi analizy i interpretacji poddałam 12 wywiadów⁵. Z założeniem o celowym doborze grupy (Kubinowski, 2011, s. 280), kierowałam się ideą: 1) poznania i zrozumienia tego, w jaki sposób rozmówcy konstruują opowieść o szkole oraz 2) oddania głosu osobom wykluczonym: dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych, które często w społeczeństwie są marginalizowane (Chase, 2014, s. 44). W tabeli 1 przedstawiłam dane umożliwiające przeprowadzenie charakterystyki rodzin (matek dzieci) z układu ryzyka oraz dzieci, biorących udział w badaniach.

-
- 4 Projekt „AS – Aktywny Społecznie” był realizowany od 01.01.2018 do 31.12.2020 i skierowany do 600 mieszkańców oraz mieszkanki Bytomia. Priorytetowym celem projektu było zwiększenie poziomu integracji społecznej, w tym kształtowanie zdolności do zatrudnienia poprzez prowadzenie wspieranej pracy socjalnej, działań środowiskowych. Źródło: *Projekt AS – Aktywny Społecznie* (b.d).
 - 5 Wywiady z dziećmi, zakodowane jako [D01], [D02] oraz [D03] zostały wyłączone z analizy oraz interpretacji ze względu na przyjętą w nich dyrektywną postawę badacza, zaangażowanie emocjonalne oraz słabą jakość nagrania.

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

Symbol oznaczający rodzinę z układu ryzyka (matkę)	Wykształcenie rodzica	Wiek rodzica	Rodzaj ryzyka występujący w rodzinie	Rok rozpoczęcia korzystania ze wsparcia społecznej	Symbol oznaczający dziecko, biorące udział w badaniach	Płeć dziecka	Wiek dziecka	Klasa, do której uczęszcza	Szkoła, do której uczęszcza
R1	podstawowe	29	BwOWiPGD	2013	D1	K	11	V	A1
					D2	M	10	IV	A
R2	podstawowe	34	BwOWiPGD	2011	D3	K	10	IV	B
					D4	M	11	V	B
R3	podstawowe	30	BwOWiPGD, A	2014	D5	K	10	IV	B
R4	gimnazjalne	41	PwR, BwOWiPGD, A	2011	D6	K	10	IV	B
R5	średnie	36	BwOWiPGD, A	2011	D7	K	13	I kl. gim.	C
R6	zawodowe	38	BwOWiPGD, A	2012	D8	K	14	II kl. gim.	C
R7	gimnazjalne	36	BwOWiPGD	2011	D9	M	10	IV	D
R8	zawodowe	34	BwOWiPGD, A	2011	D10	M	10	IV	D
R9	podstawowe	35	BwOWiPGD, A	2011	D11	M	12	VI	D
R10	zawodowe	42	BwOWiPGD		D12	M	10	V	A
R01	podstawowe	39	BwOWiPGD	2010	D01	K	14	II kl. gim.	A
R02	podstawowe	37	BwOWiPGD, A	2012	D02	M	11	V	D
					D03	M	14	II kl. gim.	C

Źródło: Opracowanie własne.

3.5. Organizacja oraz przebieg badań

Badania prowadziłam w kilku etapach. Istotną kwestią było opracowanie założeń związanych z etyką i potencjalnym ryzykiem projektowania badań jakościowych. Zagadnienia etyczne dotyczące realizowania badań wśród dzieci nawiązują do uwrażliwienia badacza na ich dobrostan w trakcie całego procesu badawczego (uwzględnienie emocji, miejsca, celów, treści badań), pozyskania zgody rodzica lub opiekuna prawnego dziecka oraz uszanowania decyzji w związku z udziałem w badaniu. Znaczące jest zachowanie i zapewnienie o anonimowości, a także poufności zgromadzonego materiału (Nairn i Clarke, 2011). Rodzice badanych dzieci wyrazili pisemną zgodę na ich uczestnictwo w badaniach, a także zostali zapewnieni o zachowaniu anonimowości (m.in. zaszyfrowanie danych stanowiących o ewentualnym rozpoznaniu danej osoby czy szkoły), co było dla nich istotną kwestią wobec obaw o ujawnienie informacji na temat treści rozmów pracownikowi socjalnemu i/lub kadrze pedagogicznej szkoły.

Ze względu na posługiwanie się metodą jakościową, w badaniach uwzględniłam a) istnienie ryzyka związanego z emocjonalnym zaangażowaniem się badacza w proces prowadzący do stosowania subiektywnych ocen, zmian w postawach, wartościach przejawianych przez rozmówców (Cymbrowski i Rancew-Sikora, 2016) czy też b) identyfikację badacza z pojawiającymi się w wywiadach historiami (Karkowska, 2018). Prowadzone przeze mnie pierwsze trzy wywiady, których nie uwzględniłam w pracy, łączyły się jednak z nieświadomym odejściem od ustalonych założeń, co wskazuje na konieczność nieustannej uważności oraz gotowości badacza na zachodzące interakcje wraz z poddaniem ich krytycznej refleksji. Pierwsze ograniczenie dotyczyło pierwotnych założeń koncepcji badań oraz zestawu pytań szczegółowych, na które chciałam koniecznie uzyskać odpowiedź. Doprowadziło to do przyjęcia i zdominowania wywiadu narracyjnego, który to zabieg Chase (2014) nazywa „autorytatywnym głosem badacza” (Chase, 2014, s. 36–37). Taki styl prowadzenia wywiadu nawiązywał do narzucania własnych interpretacji rozmówcy oraz zadawania wielu pytań dążących do pogłębienia informacji o nieświadomych procesach, których dziecko nie rozumiało. Drugą trudność stanowiła próba „terapeutyzowania rozmówcy”, która dotyczyła wychodzenia z roli badacza, wskutek ujawniania bolesnych doświadczeń zachodzących w przestrzeni szkoły. Poszukiwania odpowiedniej postawy oraz strategii

badawczych poprowadziły mnie do zwrócenia uwagi na „intersubiektywność” w relacji (Bruner, 2006, s. 38–40), która jest „interakcyjnym głosem badacza” (Chase, 2014, s. 39–40). Interakcyjny styl prowadzenia wywiadów opiera się na nieustannym poszukiwaniu odpowiedzi dotyczącej „prawdziwego” powodu wyboru danego tematu badawczego. Świadomość prowadzonych badań związana z biograficznym doświadczeniem badacza oraz możliwość oddzielenia jej od opowiadanej przez rozmówcę historii, pozwala na uniknięcie wytwarzania w interpretacji subiektywnych znaczeń.

3.5.1. Realizacja wywiadów narracyjnych

Po uzyskaniu zgody telefonicznej na wzięcie udziału dziecka z rodziny ryzyka w badaniach następowało przeprowadzenie wywiadu narracyjnego. Z 30 wybranych rodzin z układu ryzyka na udział w rozmowach zgodziło się 12. Zwróciłam uwagę, iż rodziny niechętnie reagowały na deklaracje udziału swojego dziecka w wywiadzie, który utożsamiali z wywiadem środowiskowym, wykonywanym przez pracownika socjalnego. Istotne było zastąpienie terminu *wywiad*, terminem *rozmowa*, który był przystępniejszą i bezpieczniejszą formą.

W nawiązaniu do zadbania o komfort rozmówców, a także ich potencjalne „bezpieczeństwo” postanowiłam, że wywiady narracyjne wraz z obserwacją etnograficzną będą prowadzone w domach rozmówców. Kolejnym ograniczeniem, którego doświadczyłam w organizacji badań, decydującym o niewłączeniu przeprowadzonego wywiadu, były niedostateczne warunki mieszkalne, uniemożliwiające odbycie swobodnej i intymnej rozmowy.

Skuteczność badań nieodzownie łączy się z przestrzeganiem kilku warunków. Darzenie badacza zaufaniem wiąże się z obniżeniem poziomu lęku badanych. Badacz powinien zachować dystans wobec rozmówców, m.in. przedstawiając jednolitą instrukcję postępowania ze wszystkimi badanymi, bez wywierania presji na uzyskanie pogłębionych odpowiedzi. Musi być zorientowany na rejestrowanie ewentualnych okoliczności mających wpływ na przebieg procesu badawczego (Łobocki, 2010, s. 189–191). Wywiad narracyjny inicjowałam od prośby otwierającej, która brzmiała: **Proszę, opowiedz mi o Twojej szkole**. Proces poprzedzony był oswojeniem się dziecka z dyktafonem dzięki krótkim nagraniom dźwiękowym, które były później przez nie odtwarzane. Wywiady trwały od 16 minut (najkrótszy) do 1 godziny 5 minut (najdłuższy), aż do „nasycenia” kategorii i braku nowych wiadomości (Konecki, 2000). Łącznie otrzymałam

584 minuty nagrań. Po każdym wywiadzie narracyjnym sporządzałam notatki z obserwacji lub nagrywałam swoje spostrzeżenia. Zgromadzony materiał poddałam transkrypcji. Po zakończeniu wywiadu każdemu dziecku wręczałam pisemne podziękowanie za udział oraz zaangażowanie w badaniu.

3.6. Opis metody analizowania materiału badawczego

Analizę uzyskanego materiału badawczego prowadziłam na podstawie metody hermeneutyčno-fenomenologicznej. Pierwotnie metoda ta była rozwijana na gruncie psychologii (por. Pietkiewicz i Smith, 2012), ze względu jednak na interdyscyplinarność strategii badawczych również zaczęto wykorzystywać ją w badaniach pedagogicznych. Metoda ta integruje z sobą podstawowe zasady koncepcji filozoficznych: badane doświadczenie człowieka rozpatrywane jest jako „fenomen”, a znaczenie nadawane przez jednostkę wydarzeniu dotyczy już samej jego reprezentacji (podejście fenomenologiczne), które badacz próbuje zrozumieć w procesie interpretacji (podejście hermeneutyczne) (Kacprzak, 2016, s. 283–284). Prowadzona analiza materiału badawczego obejmowała kilka etapów.

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

Pierwszy etap pracy nad analizą dotyczył podzielenia zgromadzonego materiału na sekwencje, z których wyszczególniłam określone części mowy, stanowiące pierwsze (wstępne) kategorie opisowe (analiza strukturalna)

(por. Barthes, 1968, s. 332), zwane także tematami podstawowymi. Kategorie umożliwiały zauważenie określonych struktur (poszczególnych osób, miejsc, oczekiwań, wartości, zachowań, wydarzeń, strategii, praktyk, konsekwencji, otoczenia itp.), relacji między nimi oraz odnalezienie ukrytych warstw znaczeniowych (por. Gibbs, 2015, s. 92–95; Kochel i Marek, 2012, s. 295–302; Soroko, 2007, s. 125). Równoległe do wskazanego procesu notowałam pojawiające się refleksje i uwagi, a także pytania powiązane z wyodrębnionymi w pierwszym etapie kodowania kategoriami (wątkami tematycznymi), co pozwoliło na poszerzenie perspektywy związanej z dziecięcymi doświadczeniami (Smith i Osborn, 2008, s. 66–67). Mieczysław Malewski (2017) twierdzi, iż „Zgromadzone dane, poddane wnikliwej refleksji badacza, powinny umożliwić wgląd w ontologię badanych sub-światów oraz rekonstrukcję hierarchii zbiorowo akceptowanych sensów i znaczeń, jakie zamieszkujący je ludzie nadają ich poszczególnym składowym i własnym działaniom zmierzającym do ich podtrzymania i nieustającego odtworzenia” (s. 112). Na tym etapie wyodrębniłam więc wstępne kategorie odnoszące się do opisywanej rzeczywistości dzieci z układu ryzyka, które wyznaczały również kierunki rozumienia wytwarzanych przez nie znaczeń (Schütz, 2008). Następnie, odszukiwałam w tekście relacje (podobieństwa i różnice) pomiędzy wstępnymi kategoriami opisowymi, nawiązujące do tej samej osoby, zjawiska, sytuacji, emocji (wraz z rozwinięciem pytań o występujące procesy, ich zmianę, skutki), umożliwiających ujawnienie się pewnych wzorców (Charmaz, 2009, s. 71) w ramach poszczególnych wywiadów.

W analizie hermeneutyczno-fenomenologicznej badacze zwracają uwagę na przeprowadzanie trzech etapów kategoryzacji, które kolejno odnoszą się do: sporządzania notatek, określenia podstawowych tematów (wątków) oraz docierania do wątków o charakterze analitycznym, pogłębionym (wyższego rzędu) (Hess-Wiktor, 2014, s. 196–197). W opracowaniu materiału jednocześnie odszukiwałam kategorie (podstawowe wątki tematyczne) oraz sporządzałam notatki, w których zawierałam swoje spostrzeżenia, krytyczne refleksje i pytanie o m.in. relacje. Wymienione poziomy pracy nad tekstem stosowałam do wszystkich otrzymanych wywiadów.

Następnym etapem było ustalanie kategorii analitycznych (analiza kategorialna), które cechowały się wyższym poziomem abstrakcji, ze wskazaniem na wzajemne relacje pomiędzy pojawiającymi się wstępnymi kategoriami w obrębie jednego wywiadu, które stopniowo rozszerzałam na kolejne teksty (Gibbs, 2015, s. 80). Działania te podejmowałam, dążąc do „nasylenia kategorii” związanych

z niepojawianiem się już nowych wyjaśnień danego problemu (Gibbs, 2015, s. 258). Nadal towarzyszyła mi idea „koła hermeneutycznego” (Gadamer, 1993), gdzie poszczególne fragmenty uporządkowanej całości (powiązane z sobą wstępne kategorie) analizowałam, biorąc pod uwagę cały wywiad narracyjny oraz odwrotnie: zastanawiałam się, w jakiej relacji całość transkrybowanego tekstu pozostaje do wyodrębnionego fragmentu (Dilthey, 1993, s. 81). Następnie, w nawiązaniu do pozostałych kodowanych wywiadów, dokonywałam porównań oraz hierarchizacji prezentowanych kategorii, dążąc do „pogrupowania tematów” z wykorzystaniem wcześniej skonstruowanych „map kontekstowych” dla poszczególnych kategorii, które „pokazują w formie graficznej wzajemne relacje i powiązania międzyludzkie” (Pilch i Bauman, 2001b, s. 348).

Ostatnim etapem w prowadzonej analizie danych było osadzenie uzyskanych kategorii w ugruntowanych koncepcjach i teoriach, wzbogaconych o cytaty z wywiadów, argumentujące proces wyboru modeli teoretycznych oraz wniosków z badań (Smith i in., 2009), które przedstawiam w następnych rozdziałach. Niektóre fragmenty narracji dzieci w monografii stosuję wielokrotnie ze względu na wysokie nasycenie treścią ich wypowiedzi.

3.7. Słownik zastosowanych w pracy znaków i pojęć

W wyniku umieszczenia w pracy dziecięcych cytatów postanowiłam wyjaśnić używane skróty, graficzne znaki, wyróżnienia tekstu, a także zastosowaną terminologię, co przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 2. Uwzględnione w transkrypcjach oznaczenia zawarte w monografii

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

Źródło: Opracowanie własne.

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

Rozdział 4.

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

*Czy wreszcie my stwarzamy formę, czy ona nas
stwarza?*

*Wydaje się nam, że to my konstruujemy –
złudzenie, w równej mierze jesteście konstruowani
przez konstrukcję.*

*(Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*)*

4.1. Wprowadzenie

Złożoność zjawiska kultura szkoły, która wyłoniła się z dziecięcych narracji, analizowana i interpretowana za pomocą różnych teorii (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 79), a także „mozaikowość” badań jakościowych (Smolińska-Theiss i Theiss, 2010) wchodzącą w relację z predyspozycjami oraz tożsamością badacza konstruuje wspólnie twór, któremu nieustannie towarzyszy refleksja w działaniu (Usher i in., 2001, s. 17). Odpowiedzi na postawione w rozdziale metodologicznym problemy badawcze postanowiłam zaprezentować, aby utrzymać spójność obrazu instytucji, w formie trzech głównych wątków, odnoszących się do szkoły jako „rynku wymian”, „kultury totalnej” oraz „kultury zaufania i nieufności, a także bezpieczeństwa ontologicznego”, pojawiających się w dziecięcych narracjach. Taka konstrukcja narracyjnych obrazów szkoły umożliwia pogłębienie wglądu w wewnętrzne procesy, wskazuje na wielowymiarowość, dynamikę zachodzących zjawisk oraz świadczy o roli szkoły w narracji dziecka. Prezentacja wiedzy dziecka dotyczącej zasad, obowiązków i regulaminów stanowi część opisu związanego z wymiarami kultury szkolnej, natomiast przypisywane sensory i znaczenia wobec zajmowanego miejsca (pozycji) w szkole odnoszą się do ukrytych założeń, przekonań, sądów, zdań, opinii na temat dziecka, które istnieją / są tworzone przez kulturę szkoły oraz zachodzące procesy selekcji i reprodukcji kulturowej.

W rozdziale przyjęłam następujący sposób przedstawienia trzech głównych wątków, stworzonych na podstawie kategorii oraz powiązań między nimi, które zawarłam na rysunku 1. W podrozdziale pt. *Szkoła jako „rynek wyróżnień”*.

Rysunek 1. Układ wątków tematycznych prezentowanych w rozdziale 4



Źródło: Opracowanie własne.

Indywidualna perspektywa roli szkoły jako „szansy i okazji” w życiu dziecka prezentują wyodrębnione kategorie analityczne, takie jak: **uznanie i sprawstwo**, **przedmioty budzące ciekawość**, **relacje**, **prawo do prywatności**, **sposób na nudę**, **swoboda**, **relacje i zabawa jako kategorie (nie)dostępne w szkole**,

poszukiwanie wygodnych (łatwych) sytuacji. W kolejnym podrozdziale pt. *Szkoła (dla) władzy – „kultura totalna szkoły”* koncentruję się na pięciu zagadnieniach: 1) zasady i normy obowiązujące w szkole, 2) mechanizmy nadzoru i kontroli, 3) system kar i nagród, 4) uczniowskie subkultury w kulturze totalnej szkoły – w stronę (wy)tworzenia tożsamości, 5) uczeń jako produkt kultury (totalnej) szkoły. Następnie rozwijam je przez opis tematów podstawowych, do których m.in. w przypadku zasad i norm należą: **ustalony rytm dnia, właściwe zachowanie, (nie)dostępność przestrzeni szkolnych, odpowiedni (uczniowski) strój.** Podrozdział pt. *Szkoła jako (nie)bezpieczne miejsce. Kategorie nieufności, zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego (nie)obecne w szkole* zawiera opis dwóch wątków głównych, odnoszących się do: *szkoły jako miejsca rozwijania (kultury) nieufności oraz szkoły jako miejsca rozwijania (kultury) ufności.*

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

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

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

Deklaracje lubienia/nielubienia szkoły/chodzenia do szkoły pojawiają się w siedmiu dziecięcych narracjach w relacji do pytania badawczego dotyczącego szkoły. Pozytywne konotacje z instytucją edukacyjną łączą się z „bezwartunkowością sympatii” do szkoły, jak w przypadku następującego stwierdzenia, w którym dziewczynka podkreśla swoje zaangażowanie w uczęszczanie do szkoły, bez wskazania na konkretny jej wymiar:

[D1]: *Lubię chodzić do szkoły, ja nawet nie opuszczam dnia. Tak od początku roku szkolnego, co chwilę chodzę do szkoły.*

W kolejnych fragmentach pojawia się wyodrębnienie powodów, dla których dzieci chcą chodzić do szkoły, dotyczące przedmiotów, spostrzeganych jako ciekawe lub fajne:

[D5]: *Lubię chodzić do szkoły. Tam na przykład, angielski mnie ciekawi, język polski, matematyka, muzyka, plastyka, wuef;*

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

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

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

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

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

Charakter przeżywanych emocji wydaje się bardzo dynamiczny, intensywny, akcentuje istnienie „symbolicznej wymiany”. Dziecko jest emocjonalnie zaangażowane w szkołę, w której dostrzega sposobność otrzymania ważnej dla niego wartości, co wiąże się z podjęciem aktywności uczęszczania do instytucji czy też stanowi o przejawie różnych form zaangażowania na rzecz placówki. Opis zaangażowania rozwinęto w dalszej części.

Pozostali narratorzy w swoich wypowiedziach akcentują stały lub czasowy brak zainteresowania szkołą/chodzeniem do szkoły. W narracji dzieci można

dostrzec ograniczenia, które instytucja wprowadza w ich życie związane w przypadku chłopca z niemożnością dokonania wyboru pomiędzy szkołą (w której jest nudno) a domem rodzinnym:

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

W drugiej sytuacji dziewczynka koncentruje się na wartości związanej z wygodą snu, której pozbawia ją szkoła:

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

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

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

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

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

Emocjonalne relacje z placówką wydają się znowu korespondować z procesem wymiany: dzieci poszukują „okazji” do tego, aby doświadczać przyjemnych uczuć, co może łączyć się z procesami zmiany (ucieczki z?) instytucji:

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

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

Próby dokonywania (jednoznacznej) charakterystyki szkoły są trudne, czasem w wytwarzaniu znaczeń dzieci zwracają uwagę na ocenę innych, finalnie jednak konstruują własne opinie:

[D8] *Zawsze miałam problemy ze szkołą, ale tam akurat tak mówili, że jest taka zła, że nauczyciele i ten. Ale wydaje mi się, że jest okej, czy też starają się poznawczo oddzielać poszczególne jej wymiary:*

[D12] *[...] No i jest tam bardzo fajnie [w szkole – uzupełn. K.KP] tylko niektórzy nauczyciele są tacy bardzo, bardzo, tem, taki no mocni w tych słowach [...].*

Konstruowany przez dziecięce narracje obraz (emocjonalny) szkoły to interpretacja modelu doświadczanego przez nie świata. Emocje, w rozumieniu Jeana-Paula Sartre'a (2006), traktują nie tyle o doznaniu, ile są przejawem (indywidualnych) aktów świadomości, pozwalających na twórcze wprowadzanie zmian w otoczeniu (Sartre, 2006, s. 56, 78), a także wskazują na relacyjność (Saarni, 2005, s. 408). Różnice w wytarzaniu znaczeń wobec szkoły, korespondujące z bardziej lub mniej sprecyzowanymi postawami wobec instytucji mogą świadczyć o indywidualności i wielowymiarowości jej przeżywania oraz postrzegania. Akcentowanie behawioralnego, emocjonalnego oraz poznawczego wymiaru „symbolicznych wymian”, które odnoszą się do (nie)uzyskiwania określonych wartości przez rozmówców, można lepiej zrozumieć dzięki umieszczeniu dziecięcych narracji w koncepcji pola i habitusu Bourdieu (2008), którą również posługiwał się Bruner (2006).

Kultura, w ujęciu zarówno Brunera (2006, s. 31), jak i Bourdieu (2008, s. 74) jest dynamiczna, odnosi się do podejmowanych działań, intencji wyboru strategii postępowania (praktyki), nie reprezentuje ścisłego systemu. Takie myślenie o kulturze znajduje swoje egzemplifikacje w samym procesie wytwarzania znaczeń, które są nieustannie negocjowane w narracji (Bruner) czy odnajdywaniu się w „logice pola” (Bourdieu) poprzez habitus jednostki. Bourdieuskie „pole” jest pełne symbolicznych znaczeń – to kulturowa przestrzeń, charakteryzująca się określonymi zasadami, które są wykorzystywane (nierzadko nieświadomie) przez habitus, rozumiany jako predyspozycje do spostrzegania otaczającego jednostkę świata oraz działania. To „ustrukturyzowane struktury” (Bourdieu, 2008, s. 73–74), powstające w wyniku przeszłych wydarzeń, doświadczeń i praktyk (wychowanie, edukacja), odzwierciedlanych w teraźniejszym funkcjonowaniu (Maton, 2014, s. 50). *Praxis*, o której wspomina Bruner (2006), nawiązując do koncepcji Bourdieu (2008) o związkach kultury z umysłem oraz dopełniając jej, jest wynikiem relacji habitusu i posiadanej pozycji („kapitału”) w symbolicznym „polu” (Bourdieu, 2008, s. 116–117). Podejmowane strategie działania realizowane w „polach” nie wynikają *stricte* z habitusu, ale stanowią efekt korelacji pomiędzy nim a aktualną sytuacją jednostki w „polu” (Maton, 2014, s. 51). Uświadomienie charakteru podejmowanych działań (praktyk) i ich celu stanowi m.in. szansę na ukazanie przez innych wyobrażeń na temat świata i jednostki, co może przyczynić się do wygaszenia reprodukcji kulturowej (Bruner, 2006, s. 117).

Analiza praktyk nie jest jednak możliwa bez szerszego kontekstu, o którym stanowi właśnie habitus, pozwala na w sprężeniu zwrotnym z charakterem

„pola”. Można stwierdzić, iż habitus pozwala na implikacje określonych praktyk w „polu”, jednocześnie „pole” również ulega ewolucji (Bourdieu, 1993, s. 46). Posługując się psychokulturową koncepcją, można stwierdzić, że kultura jednostki jest obecna w sposobach definiowania otaczającej ją rzeczywistości (reprezentujących habitus) i negocjowana w nawiązaniu do spotkań w określonych kulturowych kontekstach („polach” i habitusach innych). Habitus to sposób myślenia, działania, odczuwania, bycia, osadzony w kulturze¹ (Maton, 2014, s. 51–52) oraz odzwierciedlenie związków pomiędzy tym, co społeczne, i tym, co indywidualne (Bourdieu i Wacquant, 1992, s. 127). Przedstawioną dychotomię również opisuje Bruner (2006), akcentując istnienie w edukacji konfliktów związanych z następującymi dylematami (antynomiami): rozwój jednostki vs reprodukcja kultury; rozwijanie talentu jednostki (wrodzonych predyspozycji, wiedzy) vs tworzenie okazji do opanowania kulturowych narzędzi; wiedza lokalna (prywatna) vs wiedza uniwersalna (Bruner, 2006, s. 100–103). Każdy uczestnik „pola” dokonuje dynamicznego, indywidualnego rozpoznania „logiki pola” przez habitus (dyspozycję do postrzegania rzeczywistości i działania, „osadzoną” w kulturze), który może „pasować” (lub „nie”) do „logiki pola”.

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

Szkoła, istniejąc w kulturze, nadaje poszczególnym członkom tej społeczności określone zadania i funkcje, a także informuje (bardziej lub mniej jawnie) o przypisanych im wartościach: szacunku oraz pozycji (statusie) (Bruner, 2006, s. 50). Osoba wytwarza znaczenia w odpowiedzi na spotkanie z otaczającym ją

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

światem, sytuowanym w określonych kulturowych kontekstach, w celu (z)rozumienia ich sensu. Lokowanie znaczeń w kulturze umożliwia ich negocjowanie i komunikowanie, a one same stanowią bazę do prowadzenia wymian kulturowych (Bruner, 2006, s. 16). Edukacja, w kulturowym świecie szkoły, „dostarcza umiejętności, sposobów myślenia, przeżywania i wyrażania się” (s. 45), które uczeń może wymienić na określone dobra. Szkoła natomiast jest postrzegana jako „rynek wyróżnień” (s. 49, 116), który nawiązując do koncepcji habitusu Bourdieu, staje się źródłem wymiany symbolicznych kapitałów na uznane przez dzieci i dorosłych wartości, potrzeby, pozycje społeczne. Kapitały odnoszą się do pewnych szans, sposobności, które pozwalają również na odniesienie sukcesu i przygotowują do funkcjonowania w dorosłym życiu (Bourdieu, 2002, s. 17–24). W psychokulturowej koncepcji edukacji Bruner zauważa, iż wymiana symbolicznych kapitałów na „kulturowym rynku szkoły” jest możliwa za pomocą: talentu, rozumianego jako umiejętne opanowanie „kulturowego zestawu narzędzi” (także wrodzone predyspozycje), a także okazji, w których osoba będzie miała warunki do rozwijania sposobów myślenia i umiejętności („wypożyczania w kapitały”), finalnie zamienionych na wyróżnione przywileje (Bruner, 2006, s. 46). Oczywiście, każda szkoła, dysponując „kulturowym rynkiem wyróżnień”, określa własne kategorie wartości (często nienazwane wprost), które chce rozwinąć u dzieci. Oferowane okazje przez kulturę szkoły będą nierazdko oscyłować pomiędzy tym, czego potrzebuje dziecko, a tym, co jest wymagane przez kulturę (społeczeństwo) w ogóle (Bruner, 2006, s. 47).

Odczytując przywołane teorie w odniesieniu do szkoły, która stanowi rządzące się swoimi (kulturowymi) zasadami „pole” (czy też „rynek wyróżnień”), można stwierdzić, że interesujące jest zbadanie tego, jak postrzegają/definiują je zaangażowane (również emocjonalnie) w nią dzieci.

4.2.1. Uznanie i sprawstwo

Podczas wywiadu dziesięcioletni chłopiec [D12], konstruując wypowiedź na temat znaczenia szkoły, koncentruje się na aspekcie jej „fajności”, wskazując również na problematyczność jednowymiarowego ujęcia:

[D12]: [...] w szkole bardzo fajnie tylko niektórzy nauczyciele są tacy bardzo, bardzo, tem, taki no mocni w tych słowach, że na przykład: nie wiem, napiszesz się na lekcji i od razu masz minus punkt [otrzymanie minusowych punktów – uzupełn. K.KP] na przykład. Czyli, że są surowi, ooo! [...]; Więc, tak to szkoła

fajna jest, no tylko. Dużo jest tam osób takich bardzo zaciepliwych, jak zauważyłem [...]; Albo nie wiem, też jak mieliśmy, tą panią taką, moją wychowawczyni w czwartej klasie, to też pomagała nam przy takiej zbiórce, bo my całą rodziną mieliśmy taką zbiórkę na tego K. [...]. Fajni, fajna szkoła, szkoła bardzo pomocna jest, jak dla mnie [...]; A tak to, no fajna szkoła. Fajne, fajni nauczyciele tam są. Tylko też właśnie czasami oni nawet nie wiedzą, co gadają [...]. A tak to, fajna szkoła jest. Mam bardzo blisko więc.

Szkoła jest „fajna” w określonych płaszczyznach, w odniesieniu do: równie „fajnych” nauczycieli, otrzymywanego wsparcia (pomocy) w podejmowanych przez niego inicjatywach oraz bliskiej odległości od domu. W instytucji edukacyjnej jednak istnieją „zaciepliwie osoby” i „surowi” oraz „niewiedzący” nauczyciele, którzy niejako utrudniają definiowanie szkoły. Można stwierdzić, iż habitus dziecka określa, które aspekty kultury szkoły są dla niego istotne z pozycji osiągniętych korzyści oraz strat. Przede wszystkim szkoła dla dziecka jest źródłem możliwości osiągniętych za pomocą „fajnych” dorosłych (nauczycieli). Ich „atrakcyjność” nawiązuje do zaangażowania w uczniowskie inicjatywy (np. zbiórki), ale także, co można wnioskować na podstawie kolejnych wypowiedzi, koresponduje z byciem wiarygodnym/godnym zaufania (dzięki dotrzymaniu słowa), umiejętnością przekazywania wiedzy, skutkującej uzyskaniem wyróżnienia przez chłopca:

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

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

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

Szkoła za pośrednictwem nauczycieli umożliwia narratorowi budowanie sprawczości, pojmowanej jako udzielenie pomocy w towarzyszeniu uczniowi w jego zaangażowaniu społecznym na rzecz niepełnosprawnego dziecka:

[D12]: [...] *Bo tam ja z koleżanką ogłosiłem to potem [zbieranie nakrętek dla chłopca – uzupełn. K. KP], no to się tak rozniosło po całej szkole praktycznie, jak pani robiła tak, że jak miała korki to rozdawała po klika na osobę, no to zawsze praktycznie się pytała czy dla kogoś, czy do tego K. A potem właśnie miał K. urodziny, to jego taki ulubiony Fighter, to jest właśnie D., mój brat, też poszedł tam dostał od D. taką koszulkę z jego napisem. Ja tam też byłem, a tak*

to K. fajny jest, no niepełnosprawny, ale fajny. Bardzo śmieszny jest. Ale i fajny. Fajni, fajna szkoła, szkoła bardzo pomocna jest, jak dla mnie.

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

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

Instytucja edukacyjna stanowi „pole²” – przestrzeń toczącej się pomiędzy aktorami – nauczycielami, uczniami, dyrekcją – gry, w której wszyscy dążą do zdobycia określonych korzyści, szans, możliwości (por. Bourdieu i Wacquant, 1992, s. 77–78). Odnalezienie się w „polach”, które cechują się obiektywnością i ściśle wyznaczają ramy działania, wynika z posiadanego przez jednostkę repertuaru do postrzegania rzeczywistości, a także zdolności do podejmowania aktywności, co składa się na pojęcie habitusu. Od niego zależy rozpoznanie, jak działa „pole” („logika pola”), co finalnie przekłada się na podejmowaną aktywność (por. Mikiewicz, 2017, s. 149). Chłopiec ma świadomość tego, co jest dla niego ważne, potrzebne, oraz dysponuje wiedzą na temat tego, jakie osoby („fajni nauczyciele”, „surowi nauczyciele”, „zaczepliwe osoby”) u(nie)możliwiają ich osiągnięcie korzyści („rozpoznanie pola”). Potrafi identyfikować własne zasoby, którymi są: możliwość uczenia się, zaangażowanie społeczne w życie szkoły oraz klasy (pomoc niepełnosprawnemu chłopcu, pełnienie funkcji przewodniczącego):

[D12] [...] *Ale na przykład, bo ja od czwartej do piątej klasy ciągle jestem przewodniczącym [...]; [...] A tak od czwartej klasy to nadal mam najwięcej głosów na przewodniczącego. Już w tamtej klasie i w tej miałem przewodniczącego),*

stanowiące o jego symbolicznym kapitale. Sprawowanie funkcji przewodniczącego dotyczy także realizacji obowiązków związanych z braniem (obowiązkowego) udziału w występie, co narrator rozumie jako bycie bliżej nauczyciela i spełnianie funkcji jego pomocnika:

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

W analizie danego fragmentu pojawia się pytanie o uzyskane korzyści zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela (możliwe pozyskanie osoby do odegrania

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

głównej roli), którzy zgodnie z teorią Bourdieu (2001) wzięli udział w metaforycznej grze z przekonaniem na temat tego, jak należy się zachować, co robić („*illusio*”). Wystąpienie w danej konwencji pozwoliło uczniowi (skorzystanie z kapitału bycia przewodniczącym) na ponowne³ osiągnięcie uznania społecznego, co odzwierciedla się w uzyskaniu wiedzy na temat bycia najważniejszą osobą na przedstawieniu (prestiż) oraz zaakcentowaniu pozytywnych emocji wobec wyróżnienia:

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

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

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

Dziecko w swoich kompetencjach ma możliwość udzielania upomnień uczniom, którzy nie przestrzegają określonych przez szkołę zasad. W swojej narracji utożsamia się – w aspekcie wykonywania zadań na rzecz dyscyplinowania – z nauczycielem, którego też może poprosić o wsparcie w danym zakresie. Zauważam, iż podejmowane działania są samodzielnie inicjowane i kończone przez dziecko, co wymaga od niego określonych umiejętności oraz wiedzy. Fragment narracji można odnieść do kategorii sprawstwa jako ważnego aspektu osobowości wyróżnionej przez Brunera (2006) w aspekcie psychokulturowego podejścia do edukacji, akcentującego wzajemność relacji pomiędzy naturą,

3 Za uznanie społeczne również w ramach interpretacji zgromadzonego materiału uznaję uzyskanie świadectwa „z czerwonym paskiem”.

kulturą a edukacją. Szkoła jego zdaniem jest przestrzenią, w której dziecko doświadcza kryteriów sprawczości rozumianych w kontekście porażki i sukcesu. Egzemplifikują się one w sytuacjach osądzania zachowania ucznia, który w sposób charakterystyczny dla siebie reaguje przez przyjęcie oceny (Bruner, 2006, s. 29–69).

W narracji chłopca jego poczucie sprawczości jest oceniane w wyniku doświadczenia skuteczności osiągnięcia zamierzonych celów:

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

Brak wyjazdów, który dla chłopca jest znacząco uciążliwym stanem, stanowi okazję do przypomnienia sobie o doświadczeniu własnej skuteczności, odniesieniu sukcesu związanego z wyjściem na lodowisko. Przekonanie o sprawczości decyduje, iż narrator samodzielnie poszukuje rozwiązań dla sytuacji pożądanых, wymieniając kolejny raz posiadany kapitał (sprawczość) na uznaną przez niego wartość, w tym przypadku wycieczkę. W efekcie nabytej wiedzy o własnym działaniu i umiejętnościach ma możliwość ponownej ich aplikacji w przyszłości. Szkoła tworzy okazje do definiowania siebie, zdobywania umiejętności i identyfikowania wartości, do których przez „wymianę” dziecko dąży. Ilustruje to również ponowne nawiązanie do podkreślenia związku pomiędzy ocenami a samopoczuciem w szkole:

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

„Rozpoznanie pola” nawiązuje do identyfikacji osób utrudniających narratorowi zdobycie określonych zasobów, które może wykorzystywać i wymieniać na zyski (pewne dobra przynoszące nie tylko przewagę, ale i stanowiące same w sobie o wartości). Dziecko spostrzega, że „surowi” nauczyciele tworzą część jego szkolnej rzeczywistości i ich zachowania przyczyniają się do zmniejszania

szans na budowanie kapitałów. W poniższych fragmentach uczeń dokonuje charakterystyki „surowych” nauczycieli:

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

Z wufu mamy pana, który, właśnie... On bardzo jest też surowy, bo on zawsze nawet nie ustawimy się, ale tak po pięciu minutach. No to od razu mamy 20 minut biegu po całej sali;

Właśnie tak dziwnie [czułem – uzupełn. K. KP], bo to dla mnie już też niesprawiedliwe, bo żeby na przykład dostać punkty za to się balonem odbija? Tego już nie rozumiałem chyba najbardziej u tej pani.

Jego wypowiedź wskazuje, iż surowość nauczyciela pozostaje w relacji z oceną z zachowania uczniów przez wpisywanie ujemnych punktów za: jakiegokolwiek działanie na lekcjach techniki, brak podporządkowania się na lekcji wychowania fizycznego oraz zabawę („odbijanie balonem”). Surowość dotyczy kontrolowania aktywności dzieci, która, w ocenie nauczycieli, wymaga wygaszenia w wyniku zastosowania konsekwencji/kary. Definiowana przez ucznia kategoria łączy się, w przypadku otrzymania minusowych punktów za „odbijanie balonem”, z niezrozumieniem. Narrator wytwarza znaczenia nawiązujące do niesprawiedliwego działania dorosłego, jednak zostaje pozbawiony możliwości negocjacji oceny – nie rozumie intencji nauczyciela, identyfikując u siebie „poczucie dziwności” (nieadekwatności). Można stwierdzić, iż surowi nauczyciele stanowią dla dziecka zagrożenie wobec potrzeby zdobywania przez nie „wyróżników” na szkolnym rynku, które niejako pozostają w sprzeczności z ich interesami (definicją nagrody). Przyczyniają się do tego również „niegrzeczni”, „gadający uczniowie” w klasie:

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

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

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

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

[D12]: *[...] On [dyrektor – uzupełn. K. KP] bardzo dobrze uczy też. Bo już mieliśmy z nim też [lekcje – uzupełn. K. KP] to bardzo, bardzo dużo się nauczyłem w z tej lekcji. [...] On tak, on dużo w temacie. On tak, w jeden dzień może długi temat skończyć, wątek. On to tak tłumaczy, że nie, jakieś długie zdania, ale on tak małymi, ale ze zrozumieniem, bardzo. Tak bardzo się to rozumie; Nasza wychowawczyni była w czwartej klasie katechetką, to ona bardzo dobrze uczyła właśnie. Nam bardzo poświęcała dla nas czas [...]. Ona nas, nawet ktoś powiedział, nie wiem, ona jak dzień przed sprawdzianem zawsze albo przed kartkówką zawsze dawała nam jakieś dodatkowe lekcje. Dwie godziny albo godzinę [...].*

Doświadczenie „bycia nauczonym” umożliwia narratorowi budowanie świadomości nawiązującej do wskaźników „dobrego uczenia się”, do których zalicza: wiedzę teoretyczną nauczyciela, sposób prezentacji treści, posługiwanie się językiem zrozumiałym dla dziecka oraz okazję wspólnego powtarzania materiału. Tworzy to sposobność do dostrzeżenia tego, co zdaje się dla niego kapitałem w wymiarze przestrzeni szkolnej (wiedza, umiejętności), i tego, w jaki sposób może go wykorzystać (wymienić na uznane przez niego „wyróżniki”). Ilustruje to także fragment, w którym dziecko spotyka się z nauczycielką „nieprzygotowaną do zajęć”. Narrator konfrontuje się z zachowaniem dorosłego, które jest dla niego obce ze względu na dotychczas posiadane, odmienne doświadczenie z nauczycielami. Chłopiec zwraca uwagę na jej niewiedzę na temat okoliczności bójki, automatyczność oceniania/osądzania, a także nieprzewidywalność

działania. Rodzi to u dziecka trudność w podążaniu za wskazówkami dorosłego, zwłaszcza podczas lekcji, kiedy to reguła czytania głośniej, odbiegająca od dotychczasowych standardów, jakich nauczyli się uczniowie, została przez dziecko powtórzona i przez nauczycielkę niezauważona. Ponadto, chłopiec akcentuje nieprzygotowanie do zajęć, koncentrowanie się na własnych działaniach nauczycielki (co wiąże się również z kwestią niezauważania potrzeb, oczekiwań uczniów) oraz na nieobecnej, ale ważnej dla niego wartości dotyczącej zdolności do nauczania. Postawa dorosłego jest dla narratora niezrozumiała, utrudnia uzyskanie przez niego korzyści:

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

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

4.2.2. Przedmioty budzące ciekawość

W narracjach dzieci pojawia się postrzeżenie szkoły przez pryzmat występujących w szkole przedmiotów nauczania. Czwartoklasista swoją wypowiedź

rozpoczyna od informacji o sympatii do szkoły powiązanej z możliwością uczestnictwa w „fajnych” zajęciach:

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

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

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

Chłopiec w narracji nadaje znaczenie przedmiotom w relacji do zaangażowania w zaproponowane na lekcjach czynności. Ciekawe zajęcia dotyczą wykorzystania przez nauczyciela twórczych metod, z możliwością wypowiedzi na temat wykonanej przez uczniów pracy. Doświadczenie to pozwala zaangażować się dziecku intelektualnie, co ilustruje stwierdzenie dotyczące namysłu nad kleksem. Przywołując definicję kultury w ujęciu Brunera, która stanowi wykładnik otaczającego nas świata, sposób działania, myślenia, które są permanentnie wytwarzane, negocjowane w wyniku indywidualnych historii i interakcji (Bruner, 2006, s. 126, 139), w analizowanym przypadku można stwierdzić, iż dziecko „wchodząc” w dialog z postawionym przed nim zadaniem/problemem, uzyskuje sposobność do doznania czegoś, co je angażuje (ciekawi) oraz daje szansę na prezentację własnego świata (podzielenie się opinią). Wyjaśnienie

dostrzeganej przez ucznia wartości w szkole, rozumianej przez pryzmat otrzymania szansy na rozwinięcie aktywności poznawczej oraz zabrania głosu, odnajduję w poniższym fragmencie:

[D10]: *Religia mnie nudzi. Wchodzimy do sali, modlimy się, siadamy. Ci co nie mają ćwiczeń, muszą przepisywać, a ci co mają muszą robić zadania z strony. Potem jak coś zrobimy, to pani zaczyna opowiadać.*

Chłopiec, akcentując swoje znudzenie lekcją religii, odnosi się do automatycznie następujących po sobie czynności, które zdają się regułą/schematem. Wypowiedź wskazuje na to, że uczniowie mają ściśle określone zadania do wykonania, nie ma jednak przestrzeni do twórczego działania ani do własnej ekspresji, co prawdopodobnie buduje jego poczucie nudy. Nawiązując do kultury w ujęciu indywidualnego świata jednostki, która wskazuje na to, jak osoby tworzą „własne rzeczywistości” (Bruner, 2006, s. 27), uczeń konstruuje swoje postrzeganie świata szkolnego przez pryzmat pobudzenia jego aktywności poznawczej, zaciekawienia, oddania prawa do wypowiedzi, co odnosi się do doświadczenia pozytywnego komponentu emocjonalnego oraz negatywnego (uczucie nudy) w kontekście ewentualnej straty.

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

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

Dziecko swoje postrzeganie instytucji/uczęszczenia do niej buduje na bazie doświadczeń związanych z rozbudzeniem jej ciekawości co do zajęć lekcyjnych. Niewątpliwie, jest to dla dziewczynki sytuacja nowa, ponieważ znajduje się na początku klasy IV, po przekroczeniu progu edukacyjnego. Dziecko ma przekonanie o występujących stopniach trudności, wynikających z wprowadzenia nowych treści kształcenia. Pojawia się pytanie: Czy dziecko samodzielnie, na podstawie własnych obserwacji, doświadczeń, wytworzyło dane znaczenie, czy zostało ono podane jako czyjaś interpretacja (nauczyciela, rodzica, innego ucznia)?

Kontynuując swoją narrację na temat przedmiotów, które wzbudzają w niej zaciekawienie, dziewczynka zwraca również uwagę na czynności aktywizujące uczniów:

[D5]: *Śpiewamy muzykę, robimy różne prace plastyczne. Na języku polskim czytamy różne rzeczy, lektury dostajemy do domu. Żebyśmy czytali. Najbardziej lubię się uczyć z przedmiotu polski, matematyka, angielski.*

Uczennica podkreśla charakter działań podejmowanych na zajęciach, nie odnosi się jednak do ich treści. Doświadczenie szkoły, rozumianej jako poznanie jej kulturowych kontekstów wobec sposobów prowadzenia zajęć, pozwala dziecku na narracyjne konstruowanie wiedzy o sobie. Dziesięcioletka wie, że najbardziej lubi uczyć się konkretnych przedmiotów. Jest to bardzo istotne, ponieważ jedynie w dwóch fragmentach całej narracji, dziewczynka tworzy swoją wypowiedź, nawiązując do własnego „Ja”. W dalszej części wywiadu narratorka twierdzi:

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

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

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

Określone sytuacje, będące doświadczeniem dziecka, budują jego wewnętrzny obraz świata, w tym wypadku nawiązując do emocjonalnego stosunku uczennicy do przedmiotu „przyroda”, który tworzony jest na bazie metod radzenia sobie dorosłego z uczniami. Znaczenie nadawane przez dziewczynkę jest wytwarzane oraz negocjowane w obliczu interakcji z nauczycielem i zakłócającymi lekcję dziećmi. Sytuacja, w której „pani ma dobry humor”, dostarcza narratorki sposobności do uzyskania „wytłumaczenia” (zysk, nagroda), natomiast w przypadku złego humoru uczennica musi skonfrontować się z samodzielnym uczeniem się w domu i narażeniem na brak zadania (konsekwencja). Dziecko nazywa poszczególne aspekty zachowań dorosłego w kategorii pewnych szans

i zagrożeń. Nie dokonuje jednak interpretacji jego działania, nie ma możliwości negocjowania wytwarzanych znaczeń, istotnych dla formowania tożsamości.

W narracjach określanie przez rozmówców istotnych dla nich aspektów szkoły, związanych z ciekawymi przedmiotami, możliwością własnej ekspresji przez użycie aparatu poznawczego i koncepcji własnego „Ja” daje sposobność do budowania tożsamości. Informowanie przez narratorów o rzeczach dla nich cennych za pomocą emocjonalnych doświadczeń (radość, ciekawość, poczucie nudy) może świadczyć o załączkach rozwijania świadomości oraz zdolności do refleksji. W narracyjnej koncepcji tożsamości pozostaje ona zawsze w związku z kulturą, w tym przypadku kulturą szkoły, która kreuje aspekt poznawczy (Matysek, 2007, s. 48). Bruner (2006) uważa, że „Jedynie w trybie narracyjnym możemy konstruować własną tożsamość i odnajdywać swoje miejsce we własnej kulturze [...]” (s. 68). Szkoła, wraz ze swoją kulturą, ma potencjał wspierania dzieci w kierunku formowania się tożsamości. Dostrzeganie przez dzieci uznawanych przez nie wartości zdaje się stanowić dla nich okazję do rozwinięcia refleksyjnego oraz świadomego zarządzania własną aktywnością z jednoczesnym zaangażowaniem kultury szkoły, która ma dostarczyć narzędzi do uporządkowania oraz (z)rozumienia ich doświadczeń w narracji (Bruner, 2006, s. 16).

4.2.3. Relacje

W instytucji edukacyjnej dochodzi do nawiązywania oraz podtrzymywania relacji z innymi, co ilustruje wypowiedź dwunastoletniego chłopca:

[D11]: *W ogóle tak fajnie się jest spotkać z kolegami! I porozmawiać w szkole!*

Jedna z czternastolatek również twierdzi, iż:

[D8]: *No najlepsze w szkole, jest takie rozmawianie ze znajomymi, nie? Bo czasami no, z niektórymi się widzę tylko w szkole, poza szkołą nie mamy już takiego kontaktu. No i w szkole jest tak fajnie z nimi porozmawiać, nie?*

Narratorka wyraźnie podkreśla, iż szkoła daje jej sposobność do kontaktowania się i rozmawiania ze znajomymi. Zastanawiające jest to, dlaczego poza szkołą narratorka nie odnajduje możliwości/motywacji/okazji do spotykania się z kolegami oraz koleżankami? Czy wynika to z jej świadomego wyboru? Czy postrzega szkołę w kategoriach szansy na tworzenie sytuacji społecznych?

W kolejnych wypowiedziach narratorka prezentuje swoich znajomych, a także podkreśla długotrwałość ich relacji:

[D8]: Mam dwójkę znajomych; T. i J. jak mogą ten. I już chodzę z nimi od drugiej podstawowej klasy. W podstawówce, nie. Aż do teraz [...];

oraz informuje o ich wspólnym sposobie spędzania czasu w szkole:

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

Bruner (2006) twierdzi, iż działania nigdy nie są dziełem przypadku, a także nie odnoszą się do myślenia w kategorii przyczynowo-skutkowej. Motorem do podejmowania aktywności są „przekonania, pragnienia, teorie, wartości lub inne «stany intencjonalne»” (s. 190). Zdaje się, iż motywacja do podejmowania ludzkich działań jest determinowana przez wyróżnione składniki kultury. W przytoczonym fragmencie wypowiedzi narratorka przedstawia częsty, należący do jej codziennej praktyki szkolnej, sposób spędzania czasu w trakcie przerw w gabinecie pani higienistki. Uczniowie w trakcie kontaktu z nią doświadczają okazji do porozmawiania na wszystkie tematy, poskarżenia się, poznania części jej życia prywatnego oraz rozbudzenia własnego zaciekawienia. Powtarzalność czynności, systematyczne dążenie do spotkań świadczy o randze nadawanej spotkaniom. Postrzegając szkołę w relacji do psychokulturowej koncepcji edukacji, rozmówczyni wraz ze znajomymi mierzy się z pewnymi aspektami kulturowej odmienności (graniem w hokeja, rytmem dnia, zawodem). Rodzi to zaciekawienie, które zdaniem Edwarda Nęcki (2005) jest efektem odpowiedzi na konfrontowanie się z bodźcami charakteryzującymi się „nowością, niespójnością, złożonością lub nieregularnością oraz określonym poziomem” (s. 93).

Podczas regularnych (dobrowolnych) spotkań narratorka ma okazję poznania innych (nowych) wzorców postępowania i systemu wartości. To także szansa (aktywnie przez narratorkę podejmowana) na rozwój, związana z kreowaniem indywidualnych modeli świata, nowych treści powstających na bazie negocjacji oraz współpracy i przeżyć – konfrontowana z kulturowymi wzorcami środowiska rodzinnego (Bruner, 2006, s. 31–32). Interakcja dziewczynki z kulturą higienistki nie stanowi odosobnionego działania, ale jest wyrazem jej praktyki kulturowej, „która łączy członków kultury w sposób charakterystyczny dla kultury jako całości” (Bernstein, 1986, s. 2). Dążenie do relacji, nawiązywania kontaktów, poznawania innych mówi więc o definiowaniu przez nią wartości/potrzeb, a także ukazuje potencjalne sposoby (wzory) ich inicjowania. To, co istotne, to uświadomienie również tego, co i dlaczego się praktykuje. Nie wystarczy samo działanie. Jeżeli dziecko ma sposobność rozwinięcia narracji, negocjowania wytworzonych znaczeń – podobnie jak ma to miejsce w przypadku nawiązujących do wartościowania przez narratorkę spotkań – to równocześnie otrzymuje pewne wyobrażenie o tym, jak może wyglądać jego życie, jakimi środkami (kapitałem) dysponuje i „wymienia” je na uznane przez siebie wartości (por. Bruner, 2006, s. 117).

Szkoła w percepcji dzieci oferuje potencjał nawiązywania relacji, doświadczania i wytwarzania różnych praktyk w celu budowania interakcji. Świadczyć o tym może wypowiedź jedenastoletniego chłopca. Instytucja edukacyjna jest dla niego alternatywnym rozwiązaniem wobec domowej nudy oraz przestrzenia limitowanego uczenia się i rozmów z kolegami, z którymi nie ma perspektywy na spotkanie się poza jej murami. To głównie relacje towarzyskie konstruuja jego aktywność szkolną:

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

We fragmencie wypowiedzi chłopiec podaje informacje o systematycznych praktykach odbywających się w trakcie przerw i dotyczących nawiązywania relacji.

Narrator przedstawia charakterystyczne dla siebie i grupy jego znajomych metody na świadome inicjowanie nowych kontaktów: *zaczepianie-kłócenie się, rozwiązywanie sznurówek i przewracanie się na osoby oraz pytanie-zaczepianie*.

Zaczepianie oraz kłócenie się są dla dziecka skutecznym wzorcem kulturowym do tworzenia interakcji, zapoznania się. W wyniku doświadczenia aplikowania określonych praktyk i wykorzystania własnych umiejętności tworzy okazje do zgromadzenia wiedzy na temat efektywnych pomysłów na zawieranie przyjaźni (*Bo mnie to każdy z każdej klasy zna [...]*). Sytuacje zakończone sukcesem budują jego poczucie wartości, składające się z praktyki własnej aktywności oraz oceny jej skuteczności (por. Bruner, 2006, s. 60). Dziecko wraz ze znajomymi wchodzi w interakcję z kulturą innych: kulturą swoich kolegów, którzy wraz z nim „zaczepiają” lub są „zaczepiani”, co daje wyraz kulturowego wzoru nawiązywania przyjaźni, charakterystycznego dla danej grupy dzieci. Wykorzystuje również swoje umiejętności (talent) do budowania kapitału społecznego związanego z posiadaniem wielu przyjaciół, co stanowi szansę na „bycie rozpoznawalnym”, popularnym w szkole (*mam tyle znajomych w szkole. Ja mam znajomych praktycznie z każdej klasy w szkole.*), zdobycie określonej pozycji (statusu). Kompetencje dotyczące relacji interpersonalnych, których rozwijanie postuluje Bruner (2006, s. 46), są obecne w wypowiedzi narratora we fragmencie nawiązującym do „tworzenia związku” z dziewczyną:

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

W narracji dostrzegam, iż proces nawiązywania relacji z koleżanką jest odmienny od metod nawiązywania przyjaźni. Poznanie dziewczyny odbywa się nie tylko przez nabycie wiedzy na temat jej imienia, ale przeżywanie doświadczenia „wygłupiania się” (szukania podobieństw w zabawie/odczuwaniu?) stanowi o finalnym dokonaniu wyboru. Wypowiedź zarówno ilustruje osobisty wzór kulturowy dotyczący budowania relacji z dziewczyną, jak i traktuje o inicjatywie oraz roli płci, sytuującej się w odniesieniu do systemu kulturowego środowiska, z którym kontaktuje się narrator.

Kultura szkoły w aspekcie uwzględniania w narracji różnych wymiarów szukania/tworzenia relacji interpersonalnych jest dla dziecka okazją do poznania odmiennych wzorców kulturowych, nabywania nowych umiejętności w wytwarzaniu znaczeń oraz zmiany sposobu myślenia. Sytuacje, w których narratorzy praktykują swoją kulturową aktywność, ograniczają się do korzystania z ich

własnych zasobów i talentów. Szkoła natomiast dostarcza sposobności do implikowania kulturowych praktyk, jednak nie wspomaga w nabywaniu świadomości działań i potrzeb.

4.2.4. Prawo do prywatności

Dziesięcioletnia dziewczynka⁴ swoją wypowiedź na temat szkoły rozpoczyna od następującej informacji:

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

Na podstawie narracji dziecka zauważam, iż procesowi uczenia się w szkole towarzyszy określona wartość (szafka), niosąca z sobą pozytywny komponent emocjonalny. Szafka, którą dziewczynka otrzymuje, pozwala na dokonanie zmian w procesie przeżywania instytucji. Narratorka lubi chodzić do szkoły dopiero od momentu otrzymania symbolicznego prawa do przedmiotu. Zamykany na klucz przedmiot staje się dla dziecka miejscem, o które dba, trzyma w nim wiele rzeczy i przywiązuje się do niego, odwiedzając je systematycznie na każdej przerwie. Przywołuje to analogię do reprezentacji prywatnego miejsca, w/przy którym jest: *Czasami też w szafce siedzę. Nie w szafce, ale przy szafce.* Możliwe, że to jedna z pierwszych afektywnych i behawioralnych reakcji na konfrontowanie się z prawem do prywatności, pozwalające na eksperymentowanie w oswojaniu nowej dla dziecka przestrzeni szkoły, zaraz po przekroczeniu progu edukacyjnego⁵. Przydzielenie prywatnego miejsca, które w antropologicznej perspektywie jest już samo w sobie tożsamościotwórcze (Augé, 2010, s. 27–45), stanowi szansę na uświadamianie szczególnych dla dziecka potrzeb/wartości. Yi-Fu Tuan (1987) twierdzi, iż, świadczy ono o (nie)bezpieczeństwie czy też pozwala na zaspokojenie określonych potrzeb (Tuan, 1987, s. 13, 24).

4 Fragmenty zostały wykorzystane w moim artykule, pt. „Kultura szkoły w narracji dziecka. Pomiędzy szansą a zagrożeniem dla rozwoju dziecka-ucznia”. *Kultura i Edukacja*, 2021, 1(131), s. 169–184.

5 Wywiad z dzieckiem został przeprowadzony w listopadzie 2018 r., kiedy to uczennica miała trzymiesięczne doświadczenie w funkcjonowaniu w klasie IV.

Wprowadzenie w życie dziecka symbolicznej innowacji w postaci szafki tworzy okazję do budowania znaczeń na temat szkoły, a także do doświadczania oraz przeżywania sytuacji odmiennych wobec jej kulturowego środowiska, w celu ewentualnego definiowania potrzeb czy też oczekiwań i wartości.

4.2.5. Sposób na nudę

Jedenastoletnia narratorka, zapytana o jej doświadczenie szkoły, zauważa, że uczęszczanie do instytucji łączy się z brakiem odczuwania nudy ze względu na podejmowaną przez nią stałe aktywność:

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

Uczęszczanie do szkoły zawiera w sobie element emocjonalny, po raz kolejny instytucja jest przez dziecko nie tylko poznawana, lecz także przeżywana. W placówce narratorka nie doświadcza nudy – jest zaangażowana w granie w gry zespołowe, w ubiegłym roku szkolnym uczestniczyła w dodatkowych zajęciach na świetlicy. Obowiązek szkolny, który często utożsamiany bywa z praktyką nudy (por. Stańczyk, 2012), jest nieobecny w narracji. Wprost przeciwnie – dziewczynka stara się chodzić do szkoły codziennie, właśnie by nie doświadczać tego (przykrego) stanu. Stworzenie przez instytucję warunków, w których dziecko przez ponadprogramowe zajęcia, a następnie ich odebranie (niemożność chodzenia na świetlicę) spowodowało, iż narratorka miała okazję do poznania pewnych przykładów kultury (przez dodatkowe zajęcia, spędzanie czasu) w działalności praktycznej. Okazały się one dla niej synonimem wartości istotnej w takim stopniu, aby aktywnie starać się, już poza instytucją, kontynuować dodatkowe lekcje tańca:

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

Nawiązując do terminologii zaczerpniętej z teorii reprodukcji Bourdieu (2002), habitus dziecka jest pewnym rodzajem „zmysłu praktycznego”, który m.in. dotyczy aplikowania schematów działań, informujących o sposobie widzenia rzeczywistości i pozwala na powstawanie adaptacyjnych zachowań (Bourdieu, 2002, s. 34). Umożliwia to utrzymanie iluzorycznej harmonii pomiędzy „polem” („szkołą”, jej kulturą lub statusem w „polu”) a habitusem (Zalewska-Bujak, 2017, s. 54). Każdy uczestnik „pola” (uczeń) ma wiedzę na temat tego, co należy robić, aby utrzymać swoją pozycję. W tym wypadku można mówić o zachowaniu narratorki, która dostrzegając wartość (kapitał) w lekcjach tanecznych, w sytuacji niemożności uczęszczania na nie w szkole, zapisała się na zajęcia do domu kultury. „Zmysł praktyczny” informuje jednostkę o systematycznych praktykach dnia codziennego, elastyczności jej postaw, gestów, zwraca uwagę na „motywację do udziału w grze”, pozwalając tym samym na rozwijanie różnych sposobów radzenia sobie w nieskończonych okolicznościach (Baert i in., 2013, za: Zalewska-Bujak, 2017, s. 55). Dziecko poradziło sobie, na podstawie własnych predyspozycji i zasobów, z „utrzymaniem kapitału”, odnosząc się do wykorzystania „zmysłu praktycznego”, będącego również efektem jego kulturowego systemu.

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

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

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

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

Z fragmentu narracji uzyskujemy informację, iż dziecko postrzega szkołę w kategorii nudy. Kolejna wypowiedź pozwala na poszerzenie tej perspektywy, a także na postawienie pytań o jego relacje z „Bourdianśkim polem”, charakter preferowanych przez niego nagród („wyróżników”), zajmowanych pozycji w relacji do różnych układów odniesienia:

[D2]: *W domu na przykład pożartuję sobie z babcią, co teraz śpi. Albo z mamą sobie coś obejrzymy na telewizorze i z babcią. Zagramy sobie w karty albo coś. Na przykład mieliśmy uno, nie wiem, czy mama ma teraz w szafce, możemy*

sobie pograć. A w szkole to tylko nauka, a na placu to w ogóle nie mam z kim iść, bo oni u babci, czy gdzieś.

Dziecko porównuje z sobą działania, które ma sposobność realizować w domu oraz szkole i na placu (na podwórku). Są to na ogół przestrzenie ważne w funkcjonowaniu dziecka, warunkujące jego rozwój (Bronfenbrenner, 1988). Stanowią one o określonych wartościach, które w domu, szkole i na placu pozostają dla niego (nie)dostępne. Dom to „pole”, definiowane przez pryzmat swobody ([...] *pożartuje sobie z babcią* [...]), relacji (spędza ten czas sam z babcią i mamą)⁶ oraz zabawy. Szkołę postrzega w kategoriach nudy oraz nauki, natomiast na podwórku nie ma możliwości kontaktów z dziećmi. W dziecięcej narracji dostrzegam, iż swoboda, relacje i zabawa są dla niego kategoriami nieobecnymi w instytucji szkolnej – chłopiec podkreśla występującą antynomię pomiędzy „korzyściami” w przytaczanych w wypowiedzi miejscach.

Pragnąc poszerzyć charakterystykę „logiki pola”, jako szczególnie ważny aspekt potraktowałam przytoczenie aktywności (praktyki) dziecka w kontekście kontaktowania się z określonymi przez nie i szkołę nagrodami/przywilejami i prób zdobywania ich. Można postawić tezę, iż narrator „rozpoznając” charakter szkoły w kierunku nudy oraz nauki, podejmował/podejmuje działania (praktyki) służące do osiągnięcia cennych dla siebie przywilejów oraz nagród, które okazały się / okazują się nieskuteczne, co uprawnia go do definiowania szkoły właśnie ze względu na te działania.

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

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

Kontakty, jakie dziecko nawiązuje, pomagają mu w tworzeniu okazji do zabaw, niemalże nieobecnych w przestrzeni szkoły: [...] *my tak prawie tylko na*

6 Dla dziecka istotne jest szukanie okazji do bycia w „pełnej relacji” z osobami, które oferują mu uwagę i obecność (czas). Chłopiec odniósł się do różnic pomiędzy czasem prowadzenia wywiadu, twierdząc, iż rozmawiałam dłużej z jego siostrą. Na podstawie przeprowadzonej obserwacji przypuszczam, iż rodzeństwo rywalizuje z sobą o uwagę mamy oraz pozostałych członków rodziny.

przerwach i na świetlicy możemy się bawić. Chciałbym częściej; [...]. I trochę dłuższe przerwy na zabawę [...]. Zauważam, iż dziecko ma sposobność (pozwolenie) bawienia się w ściśle określonym czasie oraz miejscu, które dla niego jest niewystarczające. Charakter chłpięcej potrzeby „jest stanem istnienia dziecka biologiczno-cieleśnego, psychiczno-duchowego i społeczno-kulturowego” (Waloszek, 2009, s. 84), w ujęciu Korczaka (1993) natomiast, zabawa świadczy o inicjatywie dziecka, o jego pewnym poczuciu niezależności (Korczaka, 1993, s. 82–92). Kluczowe jest dostrzeżenie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu, to wartość (nie)preferowana/(nie)rozwijana przez kulturę szkoły.

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

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

Posługując się koncepcją Bourdieu (2002), możemy interpretować chłpięce wspólne spotkania jako spotkania w układzie odniesienia, w którym każdy z nich inaczej dokonuje definicji sytuacji szkolnej. Dla narratora szkoła może być okazją do nawiązywania relacji, a przede wszystkim zabawy, natomiast dla ucznia, który „zaczepia”, gra, która między nimi się toczy w „szkolnym polu”, wydaje się dotyczyć władzy, uznania, uwagi itp. Ciekawą interpretację sytuacji przez narratora odnajduję w następującej wypowiedzi, mówiącej o celu „zaczepek”⁷:

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

Nauczyciel wytwarza znaczenie dla stosowanej przez chłopca prowokującego do bójek strategii (praktyki). Zastanawiające jest to, czy dalsza interpretacja dotycząca powodów wyboru działania odnoszącego się do doświadczenia jego sytuacji („niezdawania”) jest efektem jego habitusu, czy stanowi powtórzenie słów pedagoga. Kluczowe tutaj jest jednak powstałe przekonanie nawiązujące do powodu gry („*illusio*”), ponieważ to ona traktuje o wartości poznawania i wytwarzania znaczeń wobec otaczającej rzeczywistości (Manterys, 1997, s. 146). Narrator, dokonując rozpoznania działań chłopca, ze wsparciem nauczyciela,

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

decyduje się wziąć w niej udział, stosując dostępne jemu i kolegom strategie radzenia sobie:

- korzystanie z pomocy innych uczniów, którzy go bronią: [...] *moi koledzy mnie bronią, próbują żebym się nie wkurzał, odciągają od niego, ale on jest szósto, a ja czwarto* [-klasistą – uzupełn. K. KP]. *To jest silniejszy i twardszy;*
- poszukiwanie wsparcia u nauczycieli, wychowawczynie: [...] *Dużo na niego zgłaszają* [inni uczniowie – uzupełn. K. KP]. *Najczęściej to mu* [nauczyciele – uzupełn. K. KP] *punkty ujemne wpisują, ale tak prawie w ogóle* [...]. *Ostatnio O.* [O. – bijący się szóstoklasista/kolega – uzupełn. K. KP] *mi pod oczy środkowe palce pokazywał, ja to zgłosiłem pani, a pani mu powiedziała czy było mu tak miło, gdyby mu ktoś też tak pokazał, żebyśmy mu tak pokazywali. Gadała mu przy mnie, a potem se poszła* [...] *Na niego nic nie działa;*
- konfrontowanie się z prowokującym kolegą w bójce: [...] *on mnie zaczepia, a potem wszystko na mnie, że ja go zaczepiam. No i tak to jest, że musimy* [się bronić – uzupełn. K. KP], *a my dostajemy kary.*

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

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

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

[K. KP]: *Pan z muzyki pozwala na wszystko? Co to znaczy?*

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

Przywołane stwierdzenia nawiązują do nazywania i zaspokajania w przestrzeni szkoły kluczowych potrzeb psychospołecznych dziecka. Potrzeba niewątpliwie łączy się z procesem motywacji, więc determinuje kierunek działań jednostki. Maslow twierdzi, że osoby doświadczające deprivacji potrzeb w przeszłości, będą inaczej reagować na ich zaspokojenie (Maslow, 2009, s. 65). Zauważam, iż narrator akcentuje te, które są charakterystyczne dla okresu wczesnego, średniego dzieciństwa (od 3 do 12 lat): poznawcze, emocjonalne, a nawet biologiczne. Z jednej strony mogą stanowić one wynik jego biograficznego doświadczenia wobec funkcjonowania w rodzinie z układu ryzyka. Z drugiej,

samo zetknięcie się z instytucją stanowi dla dziecka sposobność do zapoznania się ze stanem frustracji, istotnej do identyfikacji potrzeb i umiejętności ich zaspokajania. Adela Koźyczkowska oraz Anna Młynarczyk-Sokołowska (2018) zauważają, że sytuacja różnorodnego przymusu, charakterystycznego dla instytucji, powoduje, iż dziecko nierzadko bywa zmuszone do rezygnowania z istotniejszych, ciekawszych działań na rzecz treści, aktywności proponowanych przez szkołę czy przedszkole (Koźyczkowska i Młynarczyk-Sokołowska, 2018, s. 91–92). Chłopiec w przytoczonej wypowiedzi przedstawia przykłady zaspokojenia potrzeb (zdobywania ważnych dla niego „przywilejów”, „nagród”) jako sytuację wyjątkową, odmienną od doświadczanej przez niego codzienności w szkole [...] *Nie aż tak na wszystko pozwala, aby krzyczeć tam czy nie, te krzyki to nie. Tak porządnie pozwala, np. wyrzucić śmieci albo stanąć i powiedzieć coś koleżance czy koledze. Na innych [lekcjach – uzupełn. K. KP] tak nie możemy).*

Ponownie pojawia się dychotomia dotycząca tego, co jest istotne dla dziecka (co stanowi dla niego „nagrodę”, potrzebę), a co jest pożądane przez szkołę („pole”). Jeżeli doświadczenie „swobody”, zaspokajania oczekiwań stanowi rzadkość, istotne jest poznanie szkolnej rzeczywistości w kontekście jej szerszej interakcji z dzieckiem. „Rozpoznanie pola” nawiązuje do przedstawienia kulturowych wymiarów szkoły wobec jawnych i ukrytych norm, wartości, przekonań, wzorców postępowania, które prezentuję w następnym podrozdziale.

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi dziecka dostrzegam, że szkoła jest dla niego okazją do samoidentyfikacji psychospołecznych potrzeb. Uczęszczenie do instytucji edukacyjnej, która reprezentuje „środowisko psychologiczne”, traktuje o aktualnym celu przebywania w nim chłopca (Maslow, 2009, s. 57). Dziecko upatruje wartości w możliwości zaspokajania potrzeb związanych z relacjami, swobodą, zabawą, najbardziej charakterystycznych dla dziecięcego świata, które przez wzorce postępowania, wartości i normy obecne w szkole są nierzadko niezauważane, pomijane. Niemożność ich realizacji nie tworzy motywacji do osiągnięcia stojących wyżej w hierarchii potrzeb – nauka może być dla dziecka nieinteresująca, ponieważ nie jest również traktowana przez chłopca jako forma „kapitału” (por. Doucet i in., 2020). Szczególnie ważny jest istniejący konflikt interesów pomiędzy realizowaniem przez narratora roli ucznia oraz dziecka, które to role, według przytoczonych fragmentów narracji znajdują się w opozycji do siebie. Bycie w roli dziecka, którą charakteryzuje spon-taniczność, ekspresja, zabawy, interakcje, przeciwstawia się podporządkowanej roli ucznia.

4.2.7. Poszukiwanie wygodnych (łatwych) sytuacji

W dziecięcych narracjach pojawia się aspekt dotyczący porannego wstawania. Rozmówcy zwracają uwagę na to, jak wczesne wstawanie wpływa na ich motywację oraz emocjonalne (dynamiczne) przeżywanie instytucji:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Habitus chłopca, dokonujący rozpoznania „pola” szkoły mistrzostwa sportowego korespondującego z koniecznością podjęcia i podtrzymania wysiłku, a także z pewną utratą pozycji (tłumaczenie się innym dzieciom z nieobecności na treningach), odzwierciedla się również w rezygnacji z (nie)brania udziału w wymianie „wyróżników”. Wydaje się, że samo uczęszczanie do szkoły („symboliczny kapitał”) tworzy dla narratora pewną trudność, którą miał sposobność kompensować („wymieniać”) w poprzedniej instytucji za pośrednictwem łatwego dostępu do stołówki oraz automatu. Wytwarzane przez chłopca znaczenia (niewygody) na temat szkoły, w której mógłby rozwijać swój talent, mogą stać się częścią kulturowej praktyki i zostać powielane jako predyspozycje w późniejszych sytuacjach dotyczących uzyskania „nagrody” (uznanie, szacunek, status itp.), ale i wymagających wysiłku. Problem odroczonej gratyfikacji, który dotyczy niemożności oczekiwania na „większą nagrodę” i natychmiastową realizację mniejszej przyjemności, stanowi charakterystyczny wzorzec zachowania dla dzieci oraz rodzin problematycznych (por. Deptuła i in., 2018, s. 49, 61), a także wiąże się z impulsywnością i podejmowaniem działań ryzykownych (Levin i Hart, 2003, s. 397–413).

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

W poszczególnych fragmentach narracji można dostrzec emocjonalne relacje dzieci ze szkołą, w której mają sposobność definiowania siebie, swoich umiejętności, zasobów, potrzeb, pragnień czy też wartości. Instytucja edukacyjna umożliwia tworzenie dzieciom sytuacyjnych kontekstów (okazji, szans), które są przez nie wykorzystywane do wytwarzania znaczeń, wymiany kapitałów na określone „wyróżniki”, przywileje, nagrody (uznanie, sprawstwo, tożsamość, relacje, aktywność poznawcza itp.). W szkole uczniowie otrzymują ofertę praktykowania określonych działań, które przyczyniają się do (nie)zdobywania istotnych dla nich wartości. Pozwala to na dostrzeżenie „kulturowych odmienności dzieci” (pochodzących z rodzin z układu ryzyka) (por. Koźyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018) w aspekcie poszczególnych wymiarów szkoły i postawienie pytań o (nie)akcentowanie poznania kultur dziecięcych, odrębności (budujących się) tożsamości kulturowych przez wspomniane w narracjach

kultury szkolne. Wydaje się, że korzystanie z (nie)świadomie generowanych szans przez instytucje wynika z kulturowych zasobów uczniów: sposobów myślenia, umiejętności, talentów, które nierzadko nie są akcentowane, zauważane przez placówkę w aspekcie dążenia do negocjowania kulturowych znaczeń i pogłębiania świadomości dziecięcych praktyk. Rodzi to obawę o usytuowanie roli szkoły bardziej w kierunku działań dążących do reprodukcji kulturowej niż rozwijania indywidualnych, tożsamościowych aspektów (por. Bruner, 2006, s. 118–119). Narratorzy, doświadczając sytuacji szkolnej, wskazują na wydarzenia, działania, osoby, potrzeby, w które są lub zostają zaangażowani, co może nie tylko stać się podstawą do wzajemnego uczenia się (kultur), ale też stanowić o realnej szansie na kreowanie zmian w zakresie sprawczości, odpowiedzialności i samoświadomości, a także budować prototypy ich przyszłych zachowań, wzorce kultury oraz społeczeństwa (por. Kwieciński, 2013, s. 34).

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

4.3.1. Zasady i normy obowiązujące w szkole

Kultura reprezentuje również struktury władzy, które pojawiają się w wytwarzanych przez jednostki znaczeniach przypisywanych otaczającej je rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 27), a także jest efektem napięć pomiędzy potrzebami człowieka a oczekiwaniami społeczeństwa. Traktowanie szkoły jako „ryнку wyróżnień” pozwala na identyfikację kluczowych dla dzieci wartości, oraz umożliwia „rozpoznanie pola”⁸ dla określonych zasad, systemów wartości, wyznaczanych wzorców postępowania, przekonań na temat uczestników „gier” (nauczycieli, uczniów, rodziców). Za „rozpoznawanie pola szkolnego” przyjmują odkrywanie kolejnych praktyk, idei i zachowań, które reprezentują kulturę szkoły. Na nią składają się także kultury poszczególnych jej uczestników (uczniów, nauczycieli, rodziców), różniące się między sobą sposobami tworzenia znaczeń, nawiązujących do ich kultur rodzinnych. Symbolicznie wyraża to McLaren (2015), mówiąc o „zbiegu ulic”, odzwierciedlającym negocjowane (poza)szkolne praktyki

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

kulturowe w codzienności szkolnej (McLaren, 2015, s. 73–210). Prowadzone „wymiany” w kontekście urządzanych „gier” pomiędzy uczniami, rodzicami a nauczycielami traktują o intensywności przeżywania instytucji edukacyjnej, zawartej nierzadko w ukrytych przekazach, internalizowanych w trakcie interakcji (Mikiewicz, 2017, s. 196).

Szkoła to miejsce, w którym człowiek ma możliwość gromadzić, wymieniać poszczególne zasoby na określone nagrody i przywileje. To także przestrzeń, w której dzieci m.in. poznają, doświadczają oraz uczą się tego, co nie jest uwzględnione w oficjalnych rozporządzeniach, a co stanowi efekt ukrytego programu szkoły (Jackson, 1968) oraz może być „przekazywane” i „wyształcane” w trakcie nieuświadomionej konwencji „gry”. Nauczyciele, uczniowie i rodzice, dążąc do zdobycia określonych przywilejów, nagród, poddawani są socjalizacji przez nienazwane instytucjonalne treści, które przyczyniają się do osiągnięcia określonych umiejętności, wzorców postępowania oraz postaw czy kompetencji (por. Wesołowska, 2003). Wszystko to finalnie traktuje o prawdziwych (na co dzień niewidocznych) celach szkoły i rolach, jakie w tej „grze” mają spełniać poszczególni członkowie szkolnej społeczności. Doświadczanie instytucji edukacyjnej przez dzieci wymaga poszerzenia perspektywy o to, co narratorzy przeżywają, obserwują, jakie przekonania wytwarzają, czego uczą się w ich szkolnej codzienności, a co z kolei stanowi o jej kulturze.

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

4.3.2. Ustalony rytm dnia

Pojawiające się w narracjach dzieci informacje o zasadach, jakie funkcjonują w szkole, pozwalają na wyodrębnienie konkretnych przestrzeni (klasy lekcyjne,

świetlica, szatnia, korytarze szkolne lub szkolny plac w czasie przerw), w których narratorzy (nie)mogą/muszą korzystać z określonych form aktywności:

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

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

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

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

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

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

Fragmety narracji wskazują na to, iż codzienność w szkole jest odgórnie podzielona na odpowiednie segmenty, które implikują określone sposoby aktywności. Lekcje to czas, kiedy uczniowie zgłaszają się, piszą, słuchają nauczyciela lub kolegów i koleżanek. Kiedy następuje przerwa od zajęć, jest to czas wolny, który spędzają m.in. na zabawie. Rytm dnia charakteryzuje się pewną cyklicznością, a także wykonywaniem podobnych aktywności przez uczniów w tym samym momencie. Strukturyzacja czasu odnosi się do następujących po sobie elementów i zmian związanych z przekroczeniem progu edukacyjnego (wypowiedź [D3]), który powoduje konieczność wdrożenia/zastosowania innego (nowego) wzorca zachowania się oraz wyposażenia w stały od IV klasy element (atrybut) – tornister.

Zmianę w rytmie dnia i aktywności dostrzega również uczennica, która rozpoczęła naukę w klasie IV:

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

W wypowiedzi narratorki zauważam, że struktura dnia/programu narzucona uczniom jest od nich niezależna. Przyjmowana jako pewna zasada/norma, która w wytwarzanych kategoriach zawiera powtarzające się konstrukcje językowe („musimy”, „ciągle”, „możemy”, „nie możemy”) stosowane przez rozmówców, zdaje się świadczyć o konieczności ich podporządkowania się i kontroli instytucji nad czasem jej podopiecznych.

4.3.3. Właściwe zachowanie

Ustalony rytm dnia pozostaje w relacji do konkretnych przestrzeni w szkole, w których uczniowie i nauczyciele charakteryzują się odpowiednim zachowaniem. W narracji wymiary te dotyczą ogólnego zbioru zasad w placówce, postępowania przed lekcjami/w czasie lekcji oraz w czasie przerw. W wypowiedziach dzieci, nawiązujących do norm panujących w instytucji szkolnej, pojawiają się zakazy odnoszące się do nieakceptowanych przez szkołę zachowań wobec stosowania przemocy/agresji oraz biegania:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[D12]: *Jak dla mnie to, to że w ogóle nie można [mieć telefonu – uzupełn. K. KP] no to jest bardzo dziwne jeszcze te poniedziałki i piątki no dobra, no to te mniejsze, ale cały, cały tydzień szkolny. Dziwne, bo nawet jak chcesz zadzwonić do taty np. do mamy to musi się iść do sekretariatu z sekretariatowego zadzwonić. No dziwne to jest [...]. Tylko te telefony właśnie tak nie bardzo zdziwiły, że ich nie ma, że nie ma w ogóle już nie można [...];*

Kiedyś odbijałem balonem na przerwie a ona powiedziała, że mi daje minusowe punkty za to, że odbijam, bo podobno, mogę zaszkodzić zdrowiu komuś [czyjemuś – uzupełn. K. KP]. Właśnie nie rozumiem tego, też [...]. Właśnie tak dziwnie, bo

to dla mnie już też niesprawiedliwe, bo żeby na przykład dostać punkty za to się balonem odbija? Tęgo już nie rozumiałem chyba najbardziej u tej pani [...].

Brak możliwości posiadania telefonu wywołuje zdziwienie dziecka, ponieważ to, co dla niego było do tej pory oczywiste, straciło sens: jego indywidualny kulturowy świat został skonfrontowany z kulturowym światem szkoły. Ograniczenie korzystania z telefonu w konkretne dni spotyka się z akceptacją narratora, jednak całkowity zakaz, akcentujący sztywność szkolnych reguł, zostaje niejako podważony przez ewentualną potrzebę skontaktowania się z mamą. Pojawia się pytanie dotyczące tego, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób możliwe jest negocjowanie w szkole zasad kulturowych, tak aby były bardziej elastyczne? Czy całkowity brak pozwolenia nawiązuje do niedostrzegania potencjału dziecka w kontekście wypracowania odpowiedzialności i świadomości decydowania o używaniu telefonu? Jego (z)dziwienie oraz nie(z)rozumienie odnosi się także do sytuacji otrzymania minusowych punktów za „odbijanie balonem” w trakcie przerwy, zinterpretowane przez nauczyciela jako możliwość skrzywdzenia innych osób. Wzmacniając kontekst wydarzenia, zasadne jest nawiązanie do odkrywania sztuki filozofowania, którą zdobywa dziecko: „U jej podstaw odnajdujemy nie tylko akt czystego zdziwienia, lecz także wątpliwość, której człowiek doświadcza wówczas, kiedy jego świat traci swoją swojskość” (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 131). Wytworzenie sprzecznych znaczeń dla aktywności „odbijania balonem” przez ucznia, dla którego to forma zabawy, natomiast dla nauczyciela to sytuacja stwarzająca zagrożenie, zdaje się stanowić o kolizji kulturowych światów.

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

[D3]: I musimy ciągle stać, ciągle pod tą klasą. I jak widzę, że pani [nauczycielka – uzupełn. K. KP] idzie, to my szybko wbiegamy na górę i się ustawiamy. W parach [stoimy – uzupełn. K. KP], jak siedzimy, bo tam są podwójne ławki: na przykład ja z K. i siedzę, i muszę z nią być w parze⁹;

[D6]: [...] A najczęściej, to pani z angielskiego, to najczęściej musi czekać, aż się nasza cała klasa ustawi, bo nie wejdziemy. [...] Mamy już się sami ustawiać przed salą, no ale jak się nikt nie ustawi, no to pani. To nie wpuszcza, bo pani

9 Zgromadzony materiał badawczy został wykorzystany w artykule pn. „Kultura szkoły w narracji dziecka. Pomiedzy szansą a zagrożeniem dla rozwoju dziecka-ucznia”, K. Konieczny-Pizoń, 2020, *Kultura i Edukacja*, 1, s. 169–184.

musi poczekać, aż wszyscy będą w parach i nie będą się bawić i wtedy jak będzie cicho, to możemy wejść do klasy [...].

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

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

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

[K.KP]: *A kto taką zasadę ustalił?*

[D9]: *Pani [wychowawczyni – uzupełn. K. KP] i dyrektor.*

Szczególnie kluczowe jest to, jakie interpretacje wytwarza dziecko w kontekście doświadczania rytualnych praktyk oraz jakie narzucone przez szkołę

wzorce postępowania zostają (z)internalizowane przez uczniów. To, co budzi wątpliwość, to następujące pytania, które wymagają rozwinięcia: Jaki przekaz kulturowy jest propagowany przez szkołę? Jakie wartości, kompetencje, wiedzę i umiejętności instytucja chce przekazać? A także: Jaki typ osiągniętej przez ucznia tożsamości jest przez nią preferowany? Powyższe fragmenty wypowiedzi są reprezentowane głównie przez uczniów znajdujących się na początku edukacji w IV klasie szkoły podstawowej. Interesujące jest także podjęcie zagadnienia przybliżającego praktyki wdrażania dziecka do przyjęcia dla niego „nowych wzorców zachowań” – socjalizacji pierwotnej i wtórnej.

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

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

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

Przytoczone wypowiedzi nawiązują do indywidualnych zasad, które konkretni nauczyciele wprowadzają na swoich lekcjach, wiążących się z pozwoleniem na określony rodzaj zachowania. Czasami uczniowie nie mają możliwości równoległego wypełniania wymaganych przez szkołę i nauczycieli norm: jakkolwiek podjęta przez dzieci decyzja prowadzi do pewnej kary – wpisania do dziennika „spóźnienia”. To dla uczniów klas IV sytuacja nowa, która wymaga (roz)poznania zróżnicowanych nauczycielskich oczekiwań oraz wzorców zachowań, i odejścia od tych ulegających, po przekroczeniu progu edukacyjnego, dezaktualizacji (Michalak, 2013).

Zauważam, iż uczestnictwo dzieci w zajęciach nawiązuje do uwrażliwienia się na to, czego nie mogą robić, co powinny robić oraz w jaki sposób nauczyciele monitorują wykonanie zadań. Narratorzy wskazują na zasady, które stanowią o ich (nowej)¹⁰ roli ucznia. Przede wszystkim dzieci zwracają uwagę na kwestię wzorców postępowania na lekcjach, które sytuują je w pasywnej pozycji odbiorców procesu dydaktycznego i podkreślają dominującą figurę nauczyciela:

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

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

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

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

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

Narratorzy uwzględniają w wypowiedziach także sytuacje, które zawierają ocenę ich działań w kategoriach: grzeczne – niegrzeczne, stosowaną do opisu uczniowskiego postępowania niespełniającego oczekiwań nauczycieli, co łączy się również z nałożeniem kary:

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

10 Dla części dzieci, które uczęszczają do IV klasy, zasady te stanowią o przyjęciu przez nie nowej roli ucznia.

[D1]: [...] *Wczoraj akurat byliśmy grzeczni, to lekcje mieliśmy taką, że zrobiliśmy 5 kółek, jedną marszu i było cicho. Rozgrzewkę też dobrze zrobiliśmy i też byliśmy cicho [...] Pan nas męczy, jak jesteśmy niegrzeczni, to każe nam więcej biegać;*
 [D10]: [...] *Jak jesteśmy niegrzeczni, to po nas krzyczą inni nauczyciele. Często jesteśmy niegrzeczni [...].*

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

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

Dzieci za pomocą kary („kara 5 minut”, dodatkowe bieganie, krzyczenie nauczyciela) oraz nagrody (głównie brak kary) są „uczone” respektowania pożądanych wzorców postępowania i wdrażane do wchodzenia w rolę, która dotyczy konieczności (roz)poznania nałożonych na nie (nowych) oczekiwań (Brzezińska, 2004, s. 241–242).

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

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

W wypowiedzi uczniowie informują o tym, jak zostali zapoznani z interpretacją ich zachowań przez pedagoga szkolnego, który wskazał na zasadę szanowania nauczycieli w wyniku właściwego postępowania na zajęciach, odnoszącego się do praktykowania samokontroli.

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

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

Wizerunek ucznia, który preferowany jest przez szkołę, odzwierciedla tytułowy – jeśli idzie o publikację Anny Babickiej-Wirkus – obraz „ucznia, który

(nie)biega i (nie)krzyczy” (Babicka-Wirkus, 2015) i jest całkowicie poznawczo oraz afektywnie wobec niej bierny. Interesującą interpretację związaną z koniecznością „panowania ciszy na zajęciach” i zgłaszania się odnajduję w wypowiedzi rozmówczyni [D8], która uważa, że właściwe postępowanie uczniów umożliwi im odpowiedzenie na pytania, tym samym otrzymanie oceny. Posługując się metaforą „rozpoznawania pola”, to sytuacja, kiedy szkoła/nauczyciel oferuje dziecku „nagrodę” (a finalnie pewien „kapitał”) za szczególny sposób zachowania. Przypuszczam, iż uczennica w toku uczęszczania do szkoły, na podstawie pozyskiwania określonych przywilejów, zdołała przyswoić i (z)internalizować omawianą zasadę. Analogię do kontrolowania wzorca posłuszeństwa zauważam także w momencie, gdy uczniowie zachowują się „niegrzecznie” na lekcjach wychowania fizycznego. Działają w sposób odmienny od pożądanego, za co zostają ukarani czytaniem regulaminu, bieganiem czy też siedzeniem na ławce przez całe zajęcia.

Przedstawione kwestie dotyczące ukrytych przekazów na temat wartości kultury szkolnej – wzorców postępowania oraz definiowania roli ucznia – zostają uzupełnione o dostęp do konkretnych przestrzeni szkoły i stosowanie odpowiedniego (właściwego) stroju.

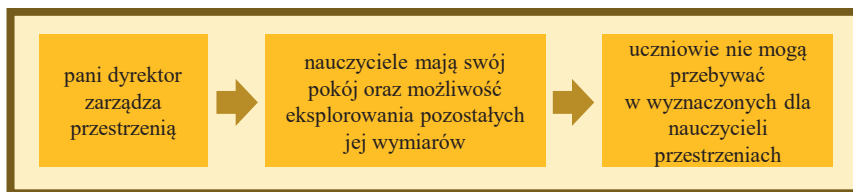
4.3.4. (Nie)dostępność przestrzeni szkolnych

Przestrzeń niewerbalnie informuje o kulturowych aspektach szkoły, pozostając w relacji z jej użytkownikami: uczniami, nauczycielami i rodzicami (por. Hall, 2001, s. 9). Znaniński (1973) zwraca uwagę na potrzebę traktowania przestrzeni nie tylko poprzez jej przyrodnicze (fizyczne) właściwości, ale również poprzez uwzględnienie „humanistycznego współczynnika” dotyczącego jej przeżywania, doświadczania (Znaniński, 1973, s. 90). Ponadto, nawiązując do partycypowania w poszczególnych wymiarach, mówi o „wartości przestrzennej”, która łączy się z prawem do przebywania w niej, nadanym przez zarządzający nią zespół, a także do ściśle wyznaczonych granic „prywatności” każdej osoby. Obecność „obcego” na terytorium „innego” jest niedozwolona. Wyjątek stanowią sytuacje, wydarzenia mające pozytywną podstawę (Znaniński, 1973, s. 94, 105). Z przestrzenią, która komunikuje o pewnej dostępności oraz ograniczeniach w jej użytkowaniu, ukazując stosunek relacji (hierarchie) nauczyciele – uczniowie, uczniowie z klas młodszych – uczniowie z klas starszych, spotykamy się w następującym fragmencie narracji:

[D4]: Na dyżurze gadają [nauczyciele – uzupełn. K. KP] z koleżankami, osobami, obok, które są nauczycielkami i no po prostu nie ma czasu, żeby podchodzić do tej nauczycielki konkretnej i jej poszukać, albo czasami siedzą też w pokoju nauczycielskim, a nam na parter nie wolno schodzić. Tylko, jak mam wuef to mogę schodzić na parter, ale zazwyczaj jak mam wuef to konkretna nauczycielka, do której chcę podejść ma dyżur, na górze. A na górę jak mamy wuef, to nie możemy chodzić. Tylko na pierwsze piętro możemy iść do łazienki. Bo nie wiem czemu tam nie możemy schodzić. Jakoś tak zarządziła pani dyrektor, że nie możemy schodzić na parter. Nie wiem, też założyła tak pani dyrektor, że tylko możemy w górę iść do toalety.

Wydaje się, że narrator zdobył już wiedzę na temat przestrzeni, w której może przebywać. Jest to obszar usytuowany poza parterem, tam, gdzie znajduje się pokój nauczycielski. Obecność dziecka w danym miejscu jest zasadna tylko w sytuacji odgórnie i pozytywnie uzasadnionej – w trakcie realizacji (obowiązku) lekcji z wychowania fizycznego. W powyższej wypowiedzi zawarty jest ukryty przekaz dotyczący struktury szkoły, co ilustruje rysunek 2.

Rysunek 2. Układ hierarchiczny w szkole na przykładzie użytkowania przestrzeni



Źródło: Opracowanie własne.

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

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

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

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

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

Narrator wskazuje na odseparowanie aktywności/świata uczniów młodszych (klasy I–III)¹¹ od świata uczniów starszych. Funkcjonowanie dzieci z wczesnoszkolnych klas jest kontrolowane przez: fizyczny aspekt „bariery architektonicznej” – „drewniany płotek”, wyznaczający przynależne im terytorium, i nauczycielki, które za jego przekroczenie przyznają minusowe punkty. We fragmencie wypowiedzi akcentowane jest także zwiększenie dostępności przestrzeni (przywilejów) związane z przechodzeniem do kolejnej klasy. Uczniowie z klasy III już mogą schodzić na dół, jednak nadal nie mogą korzystać z piwnicy i „góry”, która zarezerwowana jest dla starszych dzieci. Zauważam, iż sytuacja nawiązuje zarówno do organizacji kontroli, charakterystycznej dla instytucji totalnych, jak i dla (z)rozumienia koncepcji dzieciństwa przez szkołę i „odgradzania” jej stref w celu zapewnienia bezpieczeństwa (Gagen, 2000, s. 216).

11 Prawdopodobnie, iż „odgradzanie dzieci młodszych od starszych” jest pozostałością po reformie oświaty wprowadzonej w 1999 r. (Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r.) za rządów ministra edukacji narodowej Mirosława Handkego, który postulował m.in. oddzielenie od siebie uczniów w celu zapewnienia młodszemu bezpieczeństwu, a starszym możliwości integracji i poprzez gimnazjum pewnej nobilitacji związanej z okresem dojrzewania (Łepkowski, 2019).

Zagadnienie „odseparowania dzieciństwa” w przestrzeni publicznej podejmuje m.in. Alkistis Pitsikali oraz Rosie Parnell (2020), którzy wskazują na symboliczne wymiary tworzenia miejsc mających zapewnić ochronę dzieciom, jednocześnie jednak generujących ukryty przekaz na temat faktycznej ich przedmiotowej roli. W literaturze odnajduję badania, które sugerują, iż zagospodarowanie przestrzeni publicznej przez dorosłych odbiera dzieciom sposobność do stwarzania własnego terytorium (Kylin i Bodelius, 2015, s. 87). Ponadto, obecność dziecięcych miejsc również nie zawsze jest tolerowana (Day i Wagner, 2010). Z kolei Goffman (2011) wyodrębnia trzy rodzaje przestrzeni, które różnią się pomiędzy sobą ze względu na aktywność działań oraz przywilejów nadawanych mieszkańcom instytucji totalnych. Przestrzeń „nadzorowana” dotyczy wypełniania na określonym obszarze narzuconych ogólnie zadań; następnie przestrzeń zabroniona, do której pacjenci nie mają dostępu, oraz przestrzeń wolną związaną z mniejszym rygiorem czy nadzorem (Goffman, 2011, s. 219–226). Analogiczny niemalże podział występuje w przybliżonych wcześniej wypowiedziach wskazujących na wydzielone terytoria szkoły.

Pojawiają się pytania dotyczące celowości separacji uczniów i jej symbolicznego wymiaru. W dalszej części wywiadu chłopiec dzieli się swoją interpretacją powodu oddzielenia, którą definiuje jako działalność profilaktyczną, zapobiegającą „mieszaniu się uczniów”:

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

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

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

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

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

[D9]: *Nigdy nie widziałem.*

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

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

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

[D9]: *Też nie.*

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

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

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

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

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

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

Przytoczona wypowiedź wskazuje, iż uczniowie należą do poszczególnych grup (klas), które nie mogą się z sobą spotykać, na wypadek niepożądanego wejścia „obcego” dziecka do nieodpowiedniej klasy. Niedostępne dla chłopca miejsca wzbudzają ciekawość i stanowią okazję do szukania sposobów na ich doświadczenie, co jest charakterystyczne dla dziecięcej aktywności związanej z zaspokajaniem potrzeb eksploracji, poznawania otaczającego świata (Nowak-Łojewska, 2017). Zauważam, iż w danym przypadku ekspresja poznawcza nie jest atrakcyjna dla szkoły, wręcz przeciwnie.

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

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

[D2]: *[...] on przychodzi do nas jak nauczyciel sobie przechodzi. Na przykład jest ruch, nie i tam jest taki prostokąt [chłopiec gestami pokazuje rozmieszczenie elementów szkolnego korytarza – uzupełn. K. KP] i jak są tam rogi [załamanie korytarza – uzupełn. K. KP] to ten nauczyciel idzie, on od razu podchodzi i zaczepia. Jak nauczyciel przechodzi, to on już spokojniej [...]. Jest jedna kamera. Na przykład tu jest ta ściana [narrator pokazuje, jak wygląda to w przestrzeni szkoły – uzupełn. K. KP], to tu jest ta kamera i ona patrzy to wszystko co jest tam. Czyli tak nie można wszystko, tak i tak końcówki pod*

salą 20 i co jest na przeciwko i tak nie zauważy. I tam się też z kolegą [pobiłem – uzupełn. K. KP], bo mnie zaczepiał.

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

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

[D12]: *Niby nie wiem czemu, że nie można tam [do szatni – uzupełn. K. KP] wprowadzać plecaków, bo możesz być oskarżony o kradzież, że na przykład coś zniknie to możesz być o to oskarżony, że to ty schowałaś sobie np. do plecaka. Czyli można tak jakby wchodzić do szatni z plecakiem. Jak wejdiesz to możesz być oskarżony. Więc już nie, ja tak. Pierwsze dni to wchodziłem z plecakiem, bo jeszcze zapomniałam o tym, ale po tym zostawiałem, bo się bałam, że zaraz, że będę oskarżony o coś.*

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

Przedstawiona przez dzieci przestrzeń szkoły wydaje się pełna symbolicznych znaczeń, co nawiązuje do koncepcji ukrytego programu (Meighan i in., 1993). Przestrzeń informuje o hierarchiczności: ukazuje dysproporcje pomiędzy nauczycielami a uczniami w obliczu powszechnego prawa pedagogów do posiadania prywatności, a także umieszcza dzieci z klas starszych w pozycji

uprzywilejowanej w stosunku do młodszych, na podstawie prawa do większej eksploracji terytorium.

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

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

4.3.5. Odpowiedni (uczniowski) strój

Grażyna Bokszańska (2004), twierdzi, iż uniform charakteryzuje określone środowisko społeczne lub zawodowe przez ujednoczenie wyglądu zewnętrznego, a także niesie z sobą symboliczny przekaz w odniesieniu do zajmowanej pozycji w zachodzących interakcjach (Bokszańska, 2004, s. 27–28). Takie znacznie przypisuje również mundurkowi antropolog Maciej Wróblewski (2014, s. 65–77). W narracjach uczniów występują wypowiedzi, które nawiązują do reguł związanych z noszeniem mundurka¹² i nagradzaniem przez nauczycieli za jego posiadanie:

12 Mundurki jako „jednolity strój” zostały ponownie wprowadzone do szkoły nowelizacją o *Ustawy o oświacie z dnia 11 kwietnia 2007* za sprawą ówczesnego ministra edukacji narodowej Romana Giertycha, który twierdził, iż zapewnią pewien ład w ubiorze i będą gwarantem bezpieczeństwa uczniów. Obowiązek został zniesiony w 2008 r., a decyzję noszenia mundurków pozostawiono dyrektorom szkół. Ciekawe stanowisko wobec uniformu zajmuje Elżbieta Zubrzycka na łamach tygodnika *Polityka*, która wskazuje na relację stroju z koniecznością stosowania określonych wzorców zachowań, a także identyfikację z instytucją oraz przynależność do danych struktur (Socha, 2007, s. 90).

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

[D7]: *[...] za mundurek, to też się dostaje piątkę, to też do matematyki podchodzi wszystko. Albo w tarczy [...] bo na godzinie wychowawczej pani sprawdza, ale to nie na każdej, czy ma ten [mundurek – uzupełn. K. KP]. Nie co chwilę, tylko czasami;*

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

„Uniform” stanowi „wyposażenie ucznia”: jest ważniejszy od sytuacji dotyczącej bójki, która dla nauczyciela nie jest tak istotna, jak (nie)posiadanie jednolitego stroju. Ponadto, noszenie mundurka (lub tarczy) nie tylko wiąże się z możliwością uzyskania punktów za zachowanie, ale tworzy okazję do otrzymania oceny z przedmiotu: matematyka. Modelowanie postawy dziecka wobec jego identyfikacji z atrybutami kultury szkoły odbywa się na podstawie: zastosowania behawioralnego systemu kar i nagród, a posługując się językiem koncepcji Bourdieu, określeniem „wyróżników”, które można zdobyć za pomocą gromadzonych „nagród”. Ekkehard Martens twierdzi, iż „niewiedza, wola poznania i poznawcze zaufanie”, traktują o podstawach filozofowania (Martens, 2011, s. 43), co jest istotne w odkrywaniu prawd o świecie. Jeden z narratorów dziwi się zasadzie noszenia mundurka, nie ma on wiedzy dotyczącej celu jego noszenia/ważności dla kultury szkoły. Wie jednak, że należy go mieć. Przedstawiona sytuacja wskazuje na szansę: prowadzenia dialogu z dzieckiem, które jest pobudzone poznawczo, doposażenia jego kulturowej „skrzynki z narzędziami”.

4.3.6. Mechanizmy nadzoru i kontroli

Zaprogramowanie rytmu dnia, wyznaczenie przestrzeni, do których dziecko ma prawo dostępu, czy też egzekwowanie właściwego dla kultury szkoły zachowania łączy się z koniecznością podejmowania czynności nadzorczych oraz kontrolnych. Oba pojęcia sprowadzają się do pilnowania jednostek/rzeczy, aby działały/postępowały zgodnie z pożądanym stanem¹³. W narracji dzieci

13 Na podstawie definicji terminów *kontrola* oraz *nadzór* zawartych w internetowym Słowniku języka polskiego PWN. Źródło: *Kontrola*, Internetowy słownik języka polskiego (<https://sjp.pwn.pl/sjp/kontrola;2473611.html>); *Nadzór*, Internetowy słownik języka polskiego (<https://sjp.pwn.pl/sjp/nadzor;2485991.html>).

pojawiają się wypowiedzi, które dotyczą budowania szkolnego mechanizmu nadzoru i kontroli oraz nawiązują do następujących kategorii modelujących zachowanie: **narzędzia nadzoru oraz kontroli, logika dyżuru, procedura instrukcja-observacja-weryfikacja podczas lekcji oraz uczniowie jako (współ)kontrolerzy.**

4.3.6.1. Narzędzia nadzoru i kontroli

W prowadzonej przez dzieci narracji o szkole pojawiają się sekwencje, w których wskazują one na radiowęzeł oraz na monitorowanie zachowań przez kamery:

[D2]: *[...] żeby pamiętać, że kamery wszystko widzą [...] Jest jedna kamera. Na przykład tu jest ta ściana [dziecko pokazuje, jak wygląda to w przestrzeni szkoły – uzupełn. K. KP], to tu jest ta kamera i ona patrzy to wszystko co jest tam;*

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

Wypowiedzi wskazują na to, iż uczniowie podlegają w szkole nieustannej obserwacji oraz przypominaniu o wartościach wyznaczających ich szkolną aktywność. Kamery umożliwiają instytucji gromadzenie wiedzy na temat uczniów oraz sprawowanie kontroli nad ich działaniami. Nawiązując do Michaela Foucaulta relacji wiedzy i władzy, szkoła przekazuje wiedzę w procesie socjalizacji na temat „koncepcji (posłusznego) ucznia” oraz sugeruje, jaki stan związany z utrzymaniem ładu społecznego będzie preferowany, a co może go zaburzać (Foucault, 2000, s. 59). Narrator, w kontakcie z powtarzaniem przez radiowęzeł kulturowym przekazem, wytwarza znaczenie o jego istotności. Ukryte wymiary kultury szkoły związane z rozmieszczeniem głośników radiowęzła w klasach odnoszą do goffmanowskiego modelu instytucji totalnej, gdzie efektywniejsze zarządzanie mieszkańcami odbywa się w mniejszych grupach (Goffman, 2011, s. 17). Nadzór oraz kontrola są sprawowane bezpośrednio przez nauczycieli w trakcie trwania dyżurów czy też lekcji.

4.3.6.2. Logika dyżuru

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

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

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

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

W wypowiedziach narratorów nauczyciele mają obowiązek pełnienia dyżurów, które są im wyznaczone, przyporządkowane oraz przekazywane. Rozmówcy uważają, iż cel dyżurów sprowadza się do zapewnienia bezpieczeństwa, co wymaga pilnowania i nadzorowania zachowania uczniów. Realizacja obowiązku dyżurowania wiąże się również w interpretacji jednego z narratorów z brakiem kontaktów nauczyciela z dziećmi ze względu na wykonywane przez niego działania. Pojawia się pytanie o sens lub wręcz o logikę dyżuru, który w stwierdzeniach nawiązuje do budowania poczucia bezpieczeństwa. Konieczność wykonywania rutynowych czynności przez nauczycieli, które dzieci definiują w kategoriach nadzoru i pilnowania, jednocześnie pozwala, po raz kolejny, nawiązać do potrzeby podtrzymania ładu społecznego (*status quo*), w którym zachodzą wielowymiarowe interakcje dominacji i podległości (Bińczyk, 1999, s. 69). Czy kreowanie bezpieczeństwa za pośrednictwem dyżurów nie stanowi, tak jak u Foucaulta (2009), okazji do wywoływania strachu przed jego odebraniem, na przykład przez „bijących się uczniów” (por. Kochanowski, 2007, s. 67–68)? Uzyskanie szerszej perspektywy związanej z poznaniem technik kontrolowania oraz nadzorowania uczniów, a także roli tych technik w pod-

trzymaniu porządku społecznego umożliwi znaczną klaryfikację kulturowych praktyk szkoły.

4.3.6.3. Procedura instrukcja–obserwacja–weryfikacja podczas lekcji

W psychokulturowym podejściu to, co dzieje się w szkole, w klasie szkolnej, jest mocno osadzone w kontekstach kulturowych członków tej społeczności. Dzieci mają „zdumiewająco silne «predyspozycje kulturowe», wrażliwość i wolę do przyjęcia powszechnych, uświęconych tradycją sposobów postępowania” (Bruner, 2006, s. 74–75). Charakteryzuje je żywe zainteresowanie wobec tego, co robią dorośli, inne dzieci. Powtarzają nierzadko zdobyte podczas obserwacji sposoby zachowania się. W publikacji *Cultural learning and learning* autorzy wskazują, że ludzie w interakcjach z dziećmi cechują się określonymi postawami demonstrującymi pewne praktyki kulturowe (Kruger i Tomasello, 1996). Sposoby ich uczenia, zależą od przekonań na temat dziecka (ucznia) (Kruger i Tomasello, 1996, s. 369–387). W wywiadach odnajduję fragmenty, które charakteryzują przebieg lekcji oraz odzwierciedlają kulturę szkoły przez nadane jej przez rozmówców znaczenia:

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

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

W pierwszym fragmencie dziecko informuje o zachowaniu nauczycielki, która koncentruje się na stałym przekazywaniu instrukcji na temat teraźniejszych i przyszłych aktywności dotyczących uczenia się oraz słuchania. Instruowanie pozwala na uchwycenie tego, jakie działania są charakterystyczne dla nauczyciela/szkoły oraz co będzie podlegało kontroli. Ukryty przekaz zawarty w wytworzonych przez chłopca znaczeniach na temat interakcji nauczyciel – uczeń odnoszę do stwierdzenia: „[...] nauczyciel mówi, uczeń słucha”, ponownie akcentując charakter władzy egzemplifikującej się w „kulturze milczenia” grup

zdominowanych (Freire, 2000). Ciekawe jest również przeżywanie przez rozmówcę „nudy” w kontekście braku podejmowanych przez nauczyciela aktywności, ponieważ mówienie i udzielanie odpowiedzi w interpretacji narratora oznacza „nicnierobienie” oraz sytuowanie dziecka w pasywnej pozycji. Kluczowe jest stosowanie instruktażu dotyczącego sposobu wykonania konkretnego zadania na lekcji wychowania plastycznego w formie krzyku, co wzbudza zdenerwowanie chłopca. Z perspektywy analizy pojawiają się pytania dotyczące tego, czy identyfikowana przez narratora emocja jest efektem braku możliwości wyboru, czy jest reakcją na sposób, w jaki nauczycielka poinstruowała uczniów?

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

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

Czynności nauczyciela, zaobserwowane przez narratora, mają na celu, jak się wydaje, utrzymanie porządku/dyscypliny w klasie szkolnej. Nauczycielka stale kontroluje pracę uczniów, zwraca obsesyjnie uwagę na ich zachowanie, wydając się wszechobecną, co jest ekspresyjnie wzmacniane przez narratora w wyniku zastosowanych powtórzeń. Koncentracja na behawioralnym wymiarze dzieci występuje w pozostałych wywiadach:

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

[D3]: Najbardziej nie cierpię przyrody! W ogóle też samej pani nie cierpię, bo pani M. – samo nazwisko jest wściekle i ona ciągle naprawdę, ciągle co minutę na przykład: A co ty robisz? A gdzie się patrzysz?

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

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

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

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

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

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

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

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

Weryfikacji podlegają oprócz wiedzy także wyobrażenia dziecka:

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

We fragmencie pojawił się ukryty przekaz, który nauczycielka (nie)świadomie podaje uczennicy na temat wyglądu świętej. Dziecko doświadcza na sobie w tej sytuacji złości pedagoga oraz uczy się / jest nauczane, jaki wizerunek patrona może być przez nauczycielkę w przyszłości oceniony na wyższy stopień.

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

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

Bolesław Niemierko w książce *Ocenianie szkolne bez tajemnic* wskazuje, iż ocena zawiera w sobie informację o efekcie uczenia się opatrzoną komentarzem (Niemierko, 2002, s. 184). Autor zwraca uwagę na genezę oceniania, obarczoną „tajemnicą” i sytuuje ją w: „wymaganiach programowych”, konieczności oceniania oraz sposobach komunikacji oceny, co pozostaje w relacji do niepewności nauczyciela co do ucznia, nieznamość ucznia przez nauczyciela, i nieznamość uczniów. Nawiązuje do ukrywania przed dzieckiem procedury oceniania, na którą składają się określone kryteria, strategie (Niemierko, 2002,

s. 7–8). Ocena stanowi także rodzaj komunikatu o relacjach nauczyciela z uczniem (por. Gajdzica, 2004, s. 127).

W kolejnej wypowiedzi chłopiec porównuje poprzednie doświadczenia (z klasy III) do aktualnej sytuacji na lekcji plastyki, gdzie konfrontuje się z koniecznością malowania „arcydzieł”:

[D2]: *W trzeciej klasie też mieliśmy plastykę ino słabszą, teraz musimy arcydzieła malować. Mówi pani, że mamy malować, żeby było ładnie: [za – uzupełn. K. KP.] *co najładniejsze mamy szóstki, co takie, niezłe, piątki, co takie słabsze, czwórki, co takie gorsze, trójki, a gorsze, co bardziej gorsze, dwójki, a jedynek nie daje. Bo jak ktoś jest słaby z tego, plastyki, to by miał same jedynek więc pani powiedziała, że jedynek nie daje. A dwójki też się udaje dostać.**

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

[D12]: *[...] jest trochę dziwne, bo jeden taki mój przyjaciel, też miał właśnie kilka takich gałązek i zaliczył mu to [nauczyciel z techniki – uzupełn. K. KP]. Ja u niego też, żeby mieć szóstkę z czegoś, to musisz normalnie najlepszą pracę mieć z wszystkich [...]. Że jakaś taka bardzo, bardzo ładna musi być, nie wiem bardzo długo ją robić jakoś, że bardzo pracować ją. Kiedyś to taki kolega mój, jak dla mnie to i dla całej klasy był to bardzo ładny rysunek a on mu dał za to piątkę. A to było bardzo ładne, bardzo.*

Dziecko ze względu na brak sprecyzowanych kryteriów czy zasad oceny z techniki wytwarza znaczenia dotyczące „najlepszej pracy”, która ma możliwość otrzymania najwyższej oceny. W takim wypadku uczeń dąży do sprostanienia wymaganiom nauczyciela odnoszącym się do konieczności czasochłonnego tworzenia pracy, stanowiącej przedmiot oceny.

Przytoczone narracje ukazują rozdźwięk pomiędzy otrzymaną oceną a włożonym w przygotowanie pracy plastycznej/technicznej wysiłkiem (co nie zawsze jest istotne i uwzględniane przez pedagoga). W podanych przypadkach ocenianiu podlega gotowy, wytworzony produkt, który ma spełniać wymagania

związane z indywidualnym (niejasnym) upodobaniem (estetyką) nauczyciela i kryteria najlepszego dzieła w klasie, co może sprzyjać procesowi rywalizacji o uzyskanie „nagrody” (Meighan, 1993, s. 188). Weryfikacja umiejętności, estetyki, wyobrażeń dzieci pozwala na wyznaczenie im pewnych kierunków wzrostu oraz rozwoju, które są/będą w przyszłości domeną dorosłego. Należy tutaj postawić pytania dotyczące tego, czy w kulturze szkoły znajduje się miejsce dla dziecka i doświadczania z nim jego dzieciństwa oraz w jakim stopniu ważna jest jego indywidualność, kreatywność, a w jakim – dążenie do odtworzenia schematu (reprodukcji)?

Przywołane wydarzenia wyjaśniam, umieszczając je w koncepcji ukrytego programu, który niewątpliwie przygotowuje dzieci („socjalizuje”) do bycia „ludźmi instytucji” przez procedury instruktażu, obserwacji i weryfikacji. Uczniowie są traktowani zazwyczaj jako pasywne jednostki, które należy instruować wobec określonych kryteriów wykonania poszczególnych zadań, a także bezdyskusyjnie przekazać wybraną wiedzę, wyobrażenia na temat ludzi i rzeczywistości. Przejawy dziecięcego kulturowego świata zostają przez szkołę zunifikowane, sprowadzone do odtwarzania kultury szkoły, pozbawiają również dzieci twórczej ekspresji, możliwości współpracy, a także rozwijania kulturowych narzędzi.

4.3.6.4. Uczniowie jako (współ)kontrolerzy

W narracjach dzieci pojawiają się relacje oparte na hierarchii i dychotomii, rodzące się z posiadanej formalnej władzy oraz symbolicznie zajmowanej pozycji w kulturze szkoły. Asymetryczność jest obecna w następujących układach: nauczyciel – uczeń (dziecko), uczniowie „grzeczni” („posłuszni”) – uczniowie „niegrzeczni” („nieposłuszni”), uczniowie klas młodszych – uczniowie klas starszych. Role, w które mają okazję wchodzić dzieci, są mocno ograniczone i najczęściej wynikają z ich odgórnego narzucania przez instytucję lub są efektem różnych technik, strategii adaptacji do sytuacji. Uczniowie oprócz konieczności koncentrowania się na wypełnianiu zadań i obowiązków, egzemplifikujących się w byciu posłusznym, kulturalnym, zostają zaangażowani do pomocy nauczycielom w utrzymaniu pożądanego *status quo*:

[D3]: *No podstawił mi nogę, że ja upadłam. Bo pani, bo on zawsze ma na lekcji [telefon – uzupełn. K. KP] sobie, siedzi po kryjomu gra, bo ma najlepszą grę i ciągle ryczy na przerwie, że gra, gra, gra i ani razu chyba nie zjadł nic na*

przerwie, bo ciągle gra. No i pani z matematyki powiedziała, że mam zabrać mu telefon i on szybko pobiegł schować i podstawił mi nogę i ja upadłam.

Wykonanie polecenia przez narratorkę dotyczące przywrócenia uwagi ucznia, który w trakcie lekcji jest zaangażowany w granie na telefonie, a nie słuchanie nauczycielki, zdaje się świadczyć o istniejącej relacji władzy oraz o delegowaniu na ucznia kompetencji związanych z kontrolowaniem i nadzorem. Podobna sytuacja występuje w nawiązaniu do fragmentów, w których rozmówcy identyfikują zadania przewodniczącego lub innego członka trójki klasowej w klasie szkolnej ze sprawowaniem kontroli, wspomaganiem nauczyciela w wypełnianiu funkcji dyscyplinujących:

[D4]: *Nie zbyt chiałbym startować do takich funkcji, bo musiałbym mieć wszystko pod kontrolą, zajmować się klasą. Oni [są – uzupełn. K. KP] żeby przekazywać wiadomości. Na przykład, jak są jakieś bójkę to uspokoją naszą klasę, jak osoba z naszej klasy się bije z drugą osobą z naszej klasy, no to nasi, koledzy, moi koledzy próbują uspokoić. Albo jak mówią jakie składki jak są. Przekazują jakieś ważne wiadomości. Zazwyczaj, zależy, czy zauważą bójkę czy nie.*

Chłopiec zwraca uwagę na czujność oraz odpowiedzialność związaną z realizowaniem funkcji przypisanej trójce klasowej, która ma za zadanie zajmować się (opiekować się?) klasą szkolną i reagować w sytuacji konfliktów czy też przekazywania istotnych informacji. Kontrolowanie zachowania uczniów, którzy nie postępują zgodnie z preferowanym przez instytucję wzorcem, jest obecne także w wypowiedzi dziewczynki, gdzie przewodniczący sam „łamie” zasadę o „niebieganiu w szkole”, aby upomnieć dzieci:

[D6]: *[...] biega [przewodniczący – uzupełn. K. KP] cały czas za nimi, żeby nie biegali, nie krzyczeli ani nie przezywali się. Raz, to nawet przezywali swoich rodziców.*

We fragmencie zauważam podział władzy: przewodniczący nadzoruje pozostałych uczniów, reprezentuje zasady kultury szkolnej, natomiast aktywność uczniów jest monitorowana i klasyfikowana pod względem (nie)dopasowania się do funkcjonujących norm. Dziewczynka z I klasy gimnazjum zwraca uwagę na branie udziału przewodniczącego w określonych zebraniach i akcentuje przymusowe realizowanie zadań nakładanych przez nauczyciela, na które przewodniczący nie ma wpływu. Jako przykład podaje zaprowadzenie „niegrzecznego ucznia” do pedagoga:

[D7]: [...] U nas na przykład jak mają zebranie, rada uczniów to idzie przewodniczący, albo na przykład, jak pani mówi, że przewodniczący ma zaprowadzić kogoś z klasy do pedagoga [„niegrzecznego ucznia” – uzupełn. K. KP], no to idzie wtedy z nim i go prowadzi, musi go zaprowadzić, bo nie ma innego wyboru. Znaczący no, muszą iść, ale zależy to, z jaką osobą, niekiedy nie idą, niekiedy chodzą po szkole. Żeby nie iść, a mówią, że poszli, no ale nikt zazwyczaj nie, nie podkablują tego.

W sekwencji dostrzegam pojawienie się u przewodniczącego klasy szkolnej konfliktu moralnego: pojawia się pytanie, w jakim stopniu uczeń realizujący taką funkcję może być lojalny wobec nauczyciela (szkoły) i identyfikować się z istniejącymi zasadami, normami, a w jakim jego lojalność dotyczy kolegów oraz koleżanek z klasy, mogących reprezentować inne wartości? Istniejący dylemat roli to konieczność zmierzenia się z przymusem dokonania wyboru pomiędzy byciem „człowiekiem instytucji” a byciem „kolegą”, co świadczy nie tylko o funkcjonowaniu na wielu poziomach relacji (czy też „drugiego życia szkoły”), lecz także o opozycyjnych stosunkach łączących nauczycieli oraz uczniów.

Ciekawą perspektywę odnajduję w wypowiedzi chłopca, który obecnie jest przewodniczącym klasy szkolnej. Narrator, przedstawiając swoje zadania związane z kontrolowaniem właściwych uczniowskich zachowań, stawia siebie w roli nauczyciela. Dziecko koncentruje się na przedstawieniu schematu upominania czy też poinformowania nauczyciela o konieczności wpisania punktów za zakłócanie zajęć:

[D12]: A tak to na razie nie mam za dużo takich tylko też na przykład muszę: ktoś na przykład się nie ustawi to muszę go upomnieć, tak jakbym był na przykład nauczycielem też takim troszkę, tylko nie na lekcjach na przykład na wuefie, na przykład, jak kto się nie ustawił no to mówię: „Ustaw się” i albo się ustawi albo nie [...]. A ja właśnie teraz nie pamiętam, ale ja mogę zrobić tak, że może komuś nauczycielowi powiedzieć mojemu wychowawcy, że ma mu wpisać punkty za to, że na przykład wygłupia się ciągle na lekcjach. Właśnie mogłem tak robić. Ale to tylko jak on serio to robił.

Szczególnie interesujące jest uczenie się roli przewodniczącego przez identyfikację z rolą nauczyciela i przejęcie wzorców postępowania charakterystycznych dla kadry pedagogicznej w sytuacjach wychowawczych. Siła „predyspozycji kulturowych” dzieci do samoczynnego naśladowania tego, co obserwują (Bruner, 2006, s. 74–77), obecna w wypowiedzi chłopca, zwraca uwagę na konieczność

narracyjnego rozpoznawania wytwarzanych znaczeń dla późniejszego funkcjonowania dziecka w świecie. Chłopiec wskazuje również na pewną granicę swoich aktywności: ma okazję korzystać z dostępnych mu narzędzi „upominania”, jednak nie może ich wykorzystywać w uzasadnionej (realnej) sytuacji.

Przedstawioną sytuację porównuję do rozważań Danuty Klus-Stańskiej (2006), podejmującej istotę wpływu dziecięcych doświadczeń związanych z nauczaniem na przyszłych nauczycieli, uwzględniającą zmechanizowaną reakcję wobec ucznia, klasy szkolnej, lekcji, przyjęcia roli pedagoga. Bezrefleksyjnie zinternalizowane schematy postępowania („naśladownictwo roli”) sprawiają, iż przyszli nauczyciele postępują automatycznie w podobny sposób, którego doświadczyli od swoich nauczycieli, nie zaś nabyli na poziomie kształcenia uniwersyteckiego (s. 169; 2010, s. 61). Zwraca to uwagę na siłę oddziaływań kulturowych szkoły i jej relacji dla przyszłych predyspozycji (Bruner, 2006, s. 117).

Przytoczone fragmenty wskazują, iż pełnienie funkcji przewodniczącego nawiązuje do wspomagania nauczycieli w podtrzymywaniu ładu społecznego. Jego egzemplifikację zauważam w dążeniu do tworzenia „grzecznych uczniów” przez dziecięce monitorowanie zagrażających sytuacji lub osób, tym samym utrzymania władzy przez nauczycieli. Ciekawym zjawiskiem jest sposób identyfikowania przez narratorów kompetencji przewodniczących: czy stanowią one efekt nadanej przez szkołę/nauczycieli interpretacji, czy są skutkiem wytwarzanych i negocjowanych przez nich znaczeń? Niewątpliwie jednak wskazują one na opresyjność i funkcjonowanie elementów wtórnego przystosowania, odzwierciedlającego się w sytuacjach pozornego wykonywania przymusowych czynności:

[D7]: [...] *muszą iść [do pedagoga – uzupełn. K. KP], ale zależy to, z jaką osobą, niekiedy nie idą, niekiedy chodzą po szkole. Żeby nie iść, a mówią, że poszli, no ale nikt zazwyczaj nie, nie podkabluję tego.*

„Podkablowanie”, czyli poinformowanie o rzeczywistych zdarzeniach, które według narracji dziecka nie dochodzi do skutku, jest symptomem istnienia w szkole „drugiego życia”. Jak twierdzi Goffman (2011), wtórne przystosowanie daje możliwość poczucia panowania nad rzeczywistością i zachowania własnego „Ja” (s. 62). Jednocześnie, kontrolowanie innych poprzez upominanie, pilnowanie, sprawdzanie charakterystyczne dla nauczyciela w wytwarzanych przez dzieci znaczeniach, może również być interesujące ze względu na budowanie władzy:

[K. KP]: *Jak się masz z tym, jak mówisz, że czasami musisz za nauczyciela kogoś upomnieć?*

[D12]: Na przykład, jak już tak naprawdę ktoś przesadza to tylko tak robię, no to tak fajnie się poczuć jak nauczyciel. Pamiętam jak kiedyś pani mówiła nam, że ten, że możemy sami sobie posprawdzać testy i potem pani sprawdziła czy dobrze to zrobiliśmy i czy dobrze zaznaczyliśmy czy to dobrze czy źle.

Zauważam, iż sposobność realizowania zadań nauczyciela, dotyczących kontroli i nadzoru daje dziecku okazję do doświadczania poczucia sprawstwa, budowanego „na zewnątrz” w postaci przejmowania (jawnego lub ukrytego) obowiązków dorosłych czy dozorowania innych. Według Goffmana ciało ludzkie stanowi źródło zasobu, którym jednostka może kierować, jest pośrednikiem pomiędzy tworzonymi tożsamościami osobistą i społeczną (Goffmana, 2005, s. 32). Nie mniej jednak, ciało (odzwierciedlające się w czynionych gestach, postawach, zachowaniu) determinowane jest źródłami zewnętrznymi lokowanymi w „goffmanowskiej idiomatyce ciała” czy „foucaultowskich dyskursach” (Shilling, 2010, s. 101). Zachowanie narratorów zdaje się stanowić „odbicie efektów władzy”, która m.in. ma za zadanie społeczne konstruowanie i zarządzanie dzieckiem-ucznikiem (por. Foucault, 1980, s. 58).

4.3.7. System kar i nagród

Zasady i normy, które regulują funkcjonowanie uczniów w szkole, są podtrzymywane za pomocą systemu kar i nagród warunkujących (nie)realizowanie celów instytucji, a także uczenie się „nowych zachowań”. To elementy instrumentalnych działań dotyczących wykorzystywania pozytywnych oraz negatywnych wzmocnień (Jundziłł, 1986). Odnoszą się do posiadanej przez rodzica/instytucję władzy (Łukasiewicz-Wieleba, 2018, s. 25). Są domeną instytucji totalnych jako zawarte w kategorii tzw. przywilejów i umożliwiają utrzymanie porządku społecznego za pomocą wymuszania posłuszeństwa (Goffman, 2011, s. 58).

4.3.7.1. Katalog kar

Kary stanowią efekt niepodporządkowania się określonym zasadom, nawiązują do czasowego lub trwałego odstąpienia od przyznawania nagród lub zamrożenia praw do ich uzyskania, a także są na ogół bardziej dolegliwe niż te doświadczane poza instytucją (Goffman, 2011, s. 58–57). We fragmentach dziecięcych narracji aspekty te pojawiają się głównie wobec stosowanych kar zagrażających

instytucjonalnemu wizerunkowi ucznia („grzeczny”, „kulturalny”) i posiadanej przez nauczycieli władzy.

Katalog kar występujący w wywiadach przedstawiam za pomocą następującego podziału: **minusowe punkty, ograniczenie (dostępu do) wartości, u(nie)atrakcyjnienie zajęć, otrzymywanie uwag, rozmowa i/lub wezwanie rodziców do szkoły, wizyta u pedagoga lub dyrektora / rozmowa z pedagogiem lub dyrektorem, pismo do sądu.**

Minusowe punkty są przyznawane w sytuacjach, kiedy dochodzi do złamania przez uczniów reguł dotyczących wymagań na temat utrzymania ładu społecznego (w sytuacji bójek, niebezpiecznych zabaw, nieposiadania mundurka). Ich kumulacja wpływa na osiągniętą ocenę z zachowania.

Tak jak w przypadku oceniania szkolnego, minusowe punkty łączą się z pewną gradacją, a także niejasnością kryteriów przyznawania oraz dowolnością interpretacji uczniowskich zachowań przez nauczycieli, które oficjalnie podlegają monitorowaniu. W poniższym fragmencie narrator zwraca uwagę na stopniowanie minusowych punktów w zależności od interpretacji aktywności, a także na brak (roz)poznania sytuacji z pozycji dziecka:

[D2]: [...] *No jak on ma 5 punktów ujemnych, a ja 6 bo on mnie zaczepia, a potem wszystko na mnie, że ja, jago zaczepiam. No i tak to jest, że musimy [bić się – uzupełn. K. KP], a my dostajemy kary. Dużo [uczniowie – uzupełn. K. KP] na niego zgłaszają [na chłopca, który ich bije – uzupełn. K. KP]. Najczęściej to mu [nauczyciele – uzupełn. K. KP] punkty ujemne wpisują, ale tak prawie w ogóle.*

Wydaje się, że uczeń musi wybierać pomiędzy zachowaniem się zgodnie ze szkolnymi zasadami (które nie gwarantują bezpieczeństwa) a ochroną siebie. Narrator jest traktowany podobnie, jak sprawca „zaczepek”. Ponadto, w następnych fragmentach znajdujemy opis tego, jak uczeń zostaje skonfrontowany z informacją od swojej wychowawczynie na temat jej hierarchii wartości. Zwracanie uwagi na posiadanie przez uczniów mundurka okazuje się ważniejsze od prowadzonych bójek:

[D2]: [...] *Tylko za mundurki [ich brak, daje punkty nauczycielka – uzupełn. K. KP]. Bo pani ma tyle na głowie, że mówi, że nie będzie dawała za bójkę tylko jak spotka kogoś.*

Zastanawiające jest działanie nauczycielki: czy nie zwraca uwagi na powstające bójkę ze względu na konieczność dłuższego zaangażowania się w sytuację dzieci, której nie wymaga stwierdzenie obecności mundurka, czy też istotniejsze jest dla niej realizowanie zasad kultury szkolnej? Pojawiają się także pytania:

W jakim stopniu ustalone reguły postępowania chronią ucznia, a w jakim (niejawnie) przyczyniają się do „tworzenia” określonych uczniowskich postaw?

Rozbieżność w interpretacjach dziecięcych aktywności jest obecna w kolejnym fragmencie, w którym narrator przedstawia, jak automatycznie otrzymuje minusowe punkty za niedozwoloną zabawę czy też przypadkowe działania:

[D12]: *Czasami się bawimy też z takim kolegą, bo wygłupiamy się po prostu: czasami nie wiem, upadnę po prostu, bo się potknąłem o plecak jakiś i nagle nie wiem ktoś dostaje minusowe punkty. Już tak kiedyś miałem, tylko że kolega dostał właśnie dostał minusowe, a potknął się o ten plecak [...]. Kiedyś odbijałem balonem na przerwie a ona powiedziała, że mi daje minusowe punkty za to, że odbijam, bo podobno, mogę zaszkodzić zdrowiu komuś.*

Nierzadko narratorzy nie są w stanie przewidzieć, jakie postępowanie i kiedy zostanie przez nauczyciela automatycznie zinterpretowane jako niepożądane, co w efekcie uniemożliwia im samokontrolę:

[D9]: *Na przykład ja się przesiadłem do trzeciej ławki od ściany no i pani mi dawała minusowe, a zamiast, koleżanka, dać jej minusowe, bo powiedziała, że jak jest pusta ławka, to mogę tam usiąść, usiałem i zamiast, ona nie dostała, ona nie dostała punktów, tylko ja;*

[D12]: *Z techniki bardzo nie lubię [nauczyciela – uzupełn. K. KP] bo bardzo jest surowy właśnie. Co się nie robi to jest minus punkt. To nie wiem, ruszysz, czasami spadnie ci coś to od razu masz minus punkt [...]. Że właśnie nie powinien tak dawać dużo minusowych punktów, bo czasami to naprawdę, no przesadza – dla mnie i dla mojej klasy [...] nie wiem, napiszesz się na lekcji i od razu masz minusy punkt na przykład.*

Minusowe punkty, które otrzymują dzieci, są źródłem informacji o ich „wewnętrzny” systemie wartości, w którym nierzadko¹⁴ pojawia się potrzeba „ochrony wizerunku matki”:

[D9]: *[...] Mam dużo nawet takich punktów [minusowych – uzupełn. K. KP] za bijatyki, za przeszkadzanie na lekcji, jak mi ktoś przeżywa mamę.*

Stanowią o karze w przypadku podważania władzy nauczycielskiej w postaci przeszkadzania na lekcji, rozmawiania, ignorowania poleceń:

[D1]: *Mam dużo punktów ujemnych. Za rozmowę na lekcji, za przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji, niekiedy ignorowałam nauczyciela. Na przykład nauczyciel coś mówi, a ja to i tak zignorowałam. Na przykład mam patrzeć w tekst i czytać,*

14 W dalszej części monografii również wątek „wyzywania rodziców” (najczęściej mamy) jest obecny i rozwijany.

a nie czytałam. Po prostu czasami po prostu oczy mnie bołą, że nie umiem czytać, a czasami po prostu mi się nie chce [...]. Pani daje za byle co te punkty ujemne i takie te inne. No, bo na przykład jak ja nie rozmawiam, a koleżanka do mnie rozmawia, to dostajemy punkty [...]. Na przykład ktoś wysyła do mnie karteczkę i jak chce ją odczytać to pani od razu daje mi punkty, bo niby to ode mnie.

We fragmencie dziewczynka zwraca uwagę na sytuacje, w których świadomie zakłóca przebieg lekcji i nie realizuje nauczycielskich poleceń. Wskazuje na momenty, kiedy jej niezaangażowanie nie wynika z jej oporu wobec nauczycielki lub stanowi wynik działania innych koleżanek czy kolegów (wysłanie karteczki). W każdym jednak przypadku nauczycielka przypisuje im to samo znaczenie, które dotyczy otrzymania minusowych punktów.

W swoich wypowiedziach dzieci podejmują wątek nieskuteczności opisywanego „narzędzia karania” wobec potencjalnych zmian w zachowaniu uczniów:

[D8]: *[...] Dostają też punkty, na przykład, minus dziesięć punktów za rozmawianie, za upominanie, dostają też uwagi te osoby, no ale... No i jak to powiedzieć, że mają to gdzieś, nie, lata im to po prostu, na przykład pani powie: „Dostałaś uwagę”, a ona „A co mnie to obchodzi”;*

[D12]: *Powiedzą mu [nauczyciele – uzupełn. K. KP]: „Przesiądź się”, on się nie przesiądzie i ma tylko minus punkt i dalej siedzi w tym miejscu. A niektórzy to mówią, mówią i dopóki nie przesiądzie się to ma ciągle minusowe punkty.*

Wydaje się, że minusowe punkty nie korespondują ze zmianą zachowań uczniów, którzy zakłócają przebieg lekcji, ponadto pogłębiają problem i wzajemną komunikację.

Ograniczenie (dostępu do) wartości. W tym przypadku narratorzy informują o czasowym wstrzymaniu możliwości korzystania z ważnych dla dzieci wartości, jak: telefon, udział w szkolnej dyskotecie czy też siedzenie w ławce z koleżanką lub kolegą.

Szczególnym dla dzieci przedmiotem jest telefon komórkowy, którego używanie lub posiadanie, w zależności od szkoły, podlega ograniczeniom. W jednym z wywiadów, nauczycielka w sytuacji ograniczenia lub wygaszenia używania przez dzieci telefonów na zajęciach posługuje się takimi metodami, jak: upomnienie, zabranie telefonu na całą lekcję czy też zostawienie telefonu w sekretariacie i odebranie go dopiero przez rodzica:

[D6]: *To pani mówi, że następnym razem, jak jeszcze raz wyciągnie, to zabierze telefon, no i zabiera na przykład, daje na ten, i pod koniec oddaje, a już jest, jak*

drugi raz wyciągnie, albo nawet kolejny raz. To już w sekretariacie musi rodzic sam odebrać.

Wyraźnie widoczna jest pewna gradacja zachowań: uczeń otrzymuje jasne kryteria związane z konsekwencjami podejmowanej aktywności: Alternatywną możliwością wobec ukarania za korzystanie z telefonu na lekcji przedstawia również kolejna wypowiedź dziecka. Zwraca w niej uwagę fakt, iż w sytuacji, kiedy jeszcze istniała możliwość przynoszenia telefonów do szkoły, uczeń miał wybór pomiędzy karą minusowych punktów lub zabraniem telefonu:

[D12]: *Dziś już nie można mieć, bo albo zabranie telefonu albo 7 minusowych punktów.*

Następne rozwiązanie problemu używania telefonów odnajduję w kolejnym fragmencie, w którym dziewczynka przede wszystkim stwierdza bezradność nauczycieli w obliczu zarysowanego problemu. Wskazuje na „metodę koszyka”, gdzie uczniowie na czas trwania lekcji odkładają telefony. Narratorka akcentuje odmienną sposobów radzenia sobie nauczycieli z telefonami uczniów (uwagą uczniów), a także informuje o lekcjach, na których dzieci z nich nie korzystają:

[D8]: *[...] No, co z tymi telefonami, bo nie radzą sobie, bo fakt faktem, no, na lekcjach zamiast lekcje prowadzić pani to każdego upominała o telefon, i od właśnie tego drugiego semestru wprowadzono koszyki, że po prostu kładziemy telefon i po lekcji dostajemy, nie? [...] Nie każda nauczycielka stosuje koszyki, bo nie na każdej lekcji też używają te telefony, na przykład pani z fizyki nie zbiera koszyków [nie korzysta z koszyków – uzupełn. K. KP], a jeżeli ktoś zobaczy, że... Jeżeli pani zobaczy, że ktoś korzysta z tego telefonu to zabierze mu telefon, ale oddaje po lekcji.*

Na uwagę zasługuje fakt dotyczący preferowania przez uczniów podejmowania aktywności na telefonie niż zaangażowania się w proces nauczania / uczenia się, co zmusza do stawiania pytań o powody danej sytuacji oraz odpowiedzialności dziecka i nauczyciela za przebieg zajęć.

Kolejną karą jest brak pozwolenia na uczestniczenie w szkolnej dyskotece, nawiązującą do liczby posiadanych punktów minusowych, które finalnie można także kontrolować/bilansować w efekcie otrzymywania punktów dodatnich:

[D2]: *[...] W pierwszym i drugim semestrze w zeszłym roku miałam dobre i dobre, a w tym roku mam nieodpowiednie w pierwszym semestrze. W drugim semestrze jest o pół punktu mniej. I teraz nie mogę nawet na dyskotekę szkolną*

iść. Od dwudziestu punktów. Kto ma powyżej dwudziestu punktów ten nie może pójść. Mam dopiero cztery punkty dodatnie.

W jednej z wypowiedzi pojawia się kwestia „karania” koniecznością siedzenia z dzieckiem przeciwnej płci w ławce. Zazwyczaj „niegrzeczni” chłopcy zostają „rozdzieleni i rozsadzani” do („grzecznych”) dziewczynek, co u narratorki łączy się z nieprzyjemnym stanem emocjonalnym:

[D5]: *[...] Pani ich przesadza, żeby, bo chłopcy zawsze siedzą razem. To pani ich przesadza do dziewczyn. I musimy z chłopakami siedzieć nieraz, jak są niegrzeczni. Niefajne. Tak, trochę to działa, bo pani mówi, że zrobi po trzy ławki, i będą siedzieć z dwoma dziewczynami, a nie tylko z jedną. No ale chłopcy nie lubią dziewczyn. No i to jest dla nich kara.*

Rozwiązanie to okazuje się trudne nie tylko dla chłopców, którzy dostają jeszcze dodatkowy komunikat o wzmocnieniu kary poprzez siedzenie z dwoma dziewczynkami, ale i stanowi karę dla dziewczynek, zachowujących się zgodnie z zasadami szkolnymi. Sposób karania wydaje się nieść z sobą ukryte przekazy dotyczące stereotypowych ról: dziewczynek, które są grzeczne, uległe, posłuszne i potrafią zaprowadzić harmonię, spokój (kosztem własnych potrzeb) (por. Kopcewicz, 2005).

U(nie)atrakcyjnienie zajęć. Kategoria ta odnosi się do karania uczniów przyjmującego postać odbierania im części lub całości zajęć wychowania fizycznego, które są dla dzieci przyjemne, atrakcyjne, stanowią o ich motywacji. Stosowany rodzaj kary pozostaje w relacji z przykrymi stanami emocjonalnymi:

[D1]: *Wczoraj akurat byliśmy grzeczni, to lekcje mieliśmy taką, że zrobiliśmy 5 kólek, jedną marszu i było cicho. Rozgrzewkę też dobrze zrobiliśmy i też byliśmy cicho. I graliśmy w zbijaka i dwa ognie, bo byliśmy grzeczni [...] Pan nas męczy, jak jesteś niegrzeczni, to każe nam więcej biegać;*

[D10]: *Na wuefie jesteśmy czasem grzeczni. A jak nie, to czytamy regulamin, jedna osoba albo cały wuef stoimy na baczność;*

[D12]: *Z wuefu mamy pana, który, właśnie... On bardzo jest też surowy, bo on zawsze nawet nie ustawimy się, ale tak po pięciu minutach. No to od razu mamy 20 minut biegu po całej sali.*

Przyznawane kary sytuują się na kontinuum nadmierna bierność – nadmierna aktywność w czasie zajęć z wychowania fizycznego. Funkcjonuje także zjawisko karania zbiorowego – w wypowiedziach pojawia się informacja, co prawda o klasie jako „zbiorowości niegrzecznych osób” w wytwarzanych przez

dzieci znaczeniach, ale zaakcentowany zostaje wątek uciążliwości kary dla osób, które są „grzeczne”.

W jednej z wypowiedzi zauważam po raz kolejny aspekt „karania” dziewczynek za nieadekwatne zachowania chłopców, odnoszące się do wyłączenia całej klasy szkolnej z możliwości zabawy. Finalnie prowadzi do powstawania między płciami antagonizmów, w których zarówno chłopcy, jak i dziewczyny nawzajem dążą do „ukarania” drugiej strony przez odebranie wartościowych dla danej grupy momentów zajęć:

[D5]: [...] no nie możemy biegać ani krzyczeć po korytarzu, tym bardziej na wuefie, bo będziemy mieć karę pięciu minut. Co prawda to zależy, jak się zachowują [chłopcy – uzupełn. K. KP] i nawet całą lekcję możemy spędzić na siedzeniu na ławce. Aż się chłopcy nie uspokoją, a dziewczyny przez to tracą te niektóre zabawy, które lubią. No, bo wtedy dziewczyny muszą cierpieć. A chłopcy mają swoją karę. Jak wiedzą, że grają, nie wiem, w piłkę, a dziewczyny nie chcą w to grać, jak usłyszą, że zagrają zaraz w piłkę, to od razu cichutko. A jak coś innego, to wariują, nawet dziewczyny wariują, krzyczą, piszczą i takie, nawet we szatni.

Wzorzec postępowania uczniów staje się analogiczny do tego, który zapoczątkował i utwierdzał nauczyciel.

Zasadne wydaje się zadanie pytań: a) o umiejętność dzieci w zakresie wykorzystania przestrzeni/sposobności do prezentowania swoich potrzeb/emocji względem nauczyciela, b) o to, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób kultura danej szkoły jest otwarta na bezpieczne negocjowanie znaczeń wśród dzieci, związane również z formami wyrażania złości na spotykające je zdarzenia z udziałem innych dzieci czy dorosłych?

Otrzymywanie uwag. W wywiadach przedstawione zostały sytuacje, w których dochodziło do ukarania uczniów przez wpisywanie uwag (lub wydawanie ostrzeżeń), co zdaniem dzieci jest nieskutecznym działaniem:

[D3]: *A uwagi to, po prostu się nimi nie przejmują* [chłopcy, którzy przeszkadzają na lekcji – uzupełn. K. KP], *po prostu nie wiem czemu. To nie działa na nich. Oni po prostu nie słuchają;*

[D6]: [...] *No bo chłopcy są niegrzeczni, a później obwinia* [nauczycielka – uzupełn. K. KP] *całą naszą klasę. Nawet M. [najpilniejsza i najgrzeczniejsza uczennica – uzupełn. K. KP] uwagę, daje uwagę, no, ostrzega ją;*

[D7]: [...] *i tej osobie, co nic nie zrobiła wstawia uwagi, albo jak ta osoba na przykład poda komuś długopis, to też dostaje uwagi, coś takiego.*

Okoliczności, w których nauczyciele stosują uwagi, dotyczą zakłócania porządku na lekcji / w szkole, związanego z naruszeniem nauczycielskiej władzy. Można postawić także pytanie o konsekwencje ostrzeżeń realizowane w formie „profilaktycznej” (*Nawet M. [najpilniejsza i najgrzeczniejsza uczennica – uzupełn. K. KP] uwagę, daje uwagę, no, ostrzega ją; [...] osobie co nic nie zrobiła wstawiła uwagi, albo jak ta osoba na przykład poda komuś długopis, to też dostaje uwagi, coś takiego*), czy mają na celu zapobieżenie podobnym sytuacjom w przyszłości, czy też karanie zbiorowe ma stymulować presję rówieśniczą wobec „niegrzecznych jednostek”?

Rozmowa i/lub wezwanie rodziców do szkoły. Kolejny rodzaj kar, które m.in. w wypowiedziach narratorów dotyczą form niepożądanego zachowania oraz ich (nie)skuteczności, odnosi się do rozmowy i/lub wezwania rodziców do szkoły.

Uczniowie wskazują na aktywności, które kwalifikują do opisywanego rodzaju kar. Są to: przeszkadzanie na lekcji, robienie zdjęć bez zgody drugiej osoby, spowodowanie fizycznego uszczerbku na zdrowiu ucznia. We fragmentach narracji, w których opisane są niepożądane uczniowskie zachowania, jak: zakłócanie porządku na lekcji oraz wykonywanie zdjęć bez wyrażenia zgody, dostrzegam także (nie)jednoznaczne i (nie)konsekwentne stanowisko nauczyciela wobec zaistniałego problemu:

[D5]: *Że rodzic ma przyjść [w przypadku przeszkadzania na lekcji – uzupełn. K. KP], a i tak nic sobie z tego nie robią, i rodzic nie przychodzi.*

[D8]: *I na przykład była już niejednokrotnie taka sytuacja, że ktoś zrobił komuś zdjęcia i pani zabrała telefon, nie sprawdzała, bo rzecz osobista i tak dalej. I zainiosła po prostu do dyrektorki i powiedziała, że odbiór przez rodzica;*

W narracjach uczniowie zwracają uwagę na relatywność stosowanych kar, które dla konkretnych narratorów, w wytwarzanych znaczeniach stanowią o sensie dokonywania wyborów zmierzających do ich uniknięcia, natomiast dla „uczniów niegrzecznych” w poznawczej perspektywie dzieci są one nieistotne. W wypowiedzi jednej uczennicy pojawia się aspekt uciążliwości związanej z nieefektywnością systemu karania oraz rozważaniem podejmowania indywidualnych działań wiążących się z jego konsekwencjami zdrowotnymi, w celu wstrzymania złego zachowania ucznia:

[D3]: *Kiedy ja dzisiaj byłam w sekretariacie, no to M. przyszedł mnie przeprosić i ja też. Był cały we łzach, w płaczu, no i dzwonił do mamy i pani też zadzwoniła do mamy, bo i taki sposób na niego chyba działa, ale ja nie będę sobie specjalnie łamała nóg, żeby on był grzeczny. Jak pani to mówię, to pani po prostu*

go chce uspokoić i inaczej się nie da i trzeba wezwać mamę do szkoły, bo wtedy go zabierze ze szkoły. Raz tak było. I było święty spokój.

Fragment zawiera zanegowaną natychmiastowo przez dziewczynkę myśl dotyczącą potencjalnego „poświęcenia się” („łamania nóg”) na rzecz „grzecznego” zachowania ucznia.

Wezwanie rodziców do szkoły czy też rozmowa z nimi proponowana przez nauczycieli stanowi formę groźby, która ma wywołać w dziecku zmianę działania i podejścia do zajęć:

[D10]: *Nie lubię pani z angielskiego, bo nie miałem zeszytu przez dwa dni i ten trzeci dzień wzięłem zeszyt i pani powiedziała, że jak nie będę przepisywał to zadzwoni do mojej mamy, czy coś takiego.*

Wizyta u pedagoga i dyrektora / rozmowa z pedagogiem i dyrektorem.

W dziecięcych narracjach instytucja pedagoga oraz dyrektora kojarzona jest z interwencją nauczyciela wobec zachowania uczniów, które zaburza porządek/ład społeczny i łączy się z zakłócaniem przebiegu lekcji.

Jedna z narratorek wskazuje na rozmowę z pedagogiem szkolnym w sytuacji, kiedy to dziewczynka dała koledze swoje ćwiczenia do uzupełnienia. Następnie przytacza także wydarzenie, w którym otrzymała od niego wsparcie wobec dokuczającego jej kolegi:

[D1]: Pani pedagog ze mną rozmawiała, przyszła na lekcję, bo pani powiedziała, że ja przeszkadzam. Przyszła, nawet jak nie umiałam pisać, dałam koledze ćwiczenia do uzupełniania za mnie, wiem, to było złe. No i pani pedagog, pani powiedziała, że dałam ćwiczenia koledze, żeby za mnie robił, i pani, wszyscy wyszli z klasy i pani pedagog ze mną rozmawiała; Pani pedagog powiedziała, że S. ma być trzy metry od nas i jak nam będzie dokuczał, to mamy od razu iść do pani pedagog i pani pedagog zrobi porządek.

Okazuje się, że znaczenie nadawane roli pedagoga szkolnego nawiązuje zarówno do „instytucji karzącej”, wykorzystywanej przez nauczyciela, jak i „instytucji wspierającej”, z której oferty pomocy korzysta dziewczynka.

Jeden z wywiadów zawiera opis automatycznego wezwania do klasy pedagoga szkolnego lub dyrektora w wyniku zdarzenia, kiedy dziecko „bardzo niegrzeczne” nie wypełniło polecenia nauczyciela:

[D12]: *[...] tylko tak jak już ktoś się nie przesiada to albo po panią pedagog, albo po dyrektora [...] W. to on bardzo jest no, to taki, no niegrzeczny bardzo, o! Już kiedyś się z takim się z takim kolegą bił to zamiast iść do pani sekretarki, do pani pedagog, to se poszedł do toalety i nikt o nic.*

W kolejnym fragmencie narratorka przedstawia określony rodzaj kary jako efekt bezradności nauczycielki, która w utrzymanie porządku na lekcji angażuje w różnych konfiguracjach oraz kolejności: woźną, pedagoga szkolnego czy dyrektora:

[D8]: *Na przykład pani dyktuje notatkę i oni tam rozmawiają ten, i pani już też ma dość i bardzo często idzie z tymi osobami do dyrektorki, albo do pedagoga, nie, bo na przykład sobie sama już z nimi nie radzi [...] czasami też prosi panią woźną o zanoszenie ich do dyrektorki, bo przeszkadzają i tak dalej. No i pani wchodzi, jeżeli skończy, no i wraca do nas, nie? A tamci rozmowę mają. [...] Taka bardziej kara, żeby się uspokoili, bo jednak dyrektorka to dyrektorka i to się inaczej, no osoba to osoba, no ale nauczyciel... dyrektor jest tak jakby... inaczej dostrzegany przez uczniów niż nauczyciel, tak mi się wydaje.*

Rozmówczyni wskazuje także na pewną hierarchię w szkole i różnice w postrzeganiu przez uczniów autorytetu (władzy) dyrektora i nauczyciela, gdzie dyrektor(ka) wydaje się najważniejszą i najbardziej decyzyjną osobą w szkole.

Pismo do sądu. Dziecięce rozmowy zawierają także informacje o kierowanym do sądu piśmie. Dzieje się tak wskutek długotrwałego łamania przez ucznia zasad i norm obowiązujących w szkole:

[D11]: *[...] Mam dużo punktów minusowych i pismo do sądu i sprawę masz, po takich upomnieniach. Ja od drugiej, już od trzeciej klasy zacząłem tak cwaniakować i tak do szóstej już doszłem. I nauczycielka ciągle straszy mnie tym pismem. No i wysłała prawdopodobnie. Powiedziała jak teraz nie będę nic robił, to wyśle drugie.*

[K. KP]: *Cwaniakowałeś? Nie rozumiem?*

[D11]: *Nauczycielki tak do mnie gadały, tak straszyły a ja gadałem: „No, tak słucham”, no później i wychodziłem i się śmiałem, albo się śmiałem prosto w twarz, no i jak ktoś coś głupiego powiedział, to podeszłem i od razu się z nim biłem. Tak zaczepiali, tak zaczepiali, a teraz już nie zaczepiają [...].*

Fragment zdaje się stanowić egzemplifikację sytuacji, w której to za pomocą przyjętych rodzajów kar, uważanych przez część rozmówców za nieskuteczne, kreowane/podtrzymywane jest uczniowskie niepożądane zachowanie. Ponadto, zaakcentowane zostaje pogłębienie podziałów wewnętrznych. Dochodzi do selekcji uczniów w wyniku nadawanych im przez kulturę szkoły pozycji w strukturze szkoły w kontekście narzuconych kryteriów: właściwego i niewłaściwego postępowania. Dzieci, które przestrzegają norm, zasad szkolnych, pośrednio konfrontują się z konsekwencjami kar wymierzanych „niegrzecznym” uczniom,

choćby w postaci zbiorowej odpowiedzialności będącej przyczyną przykrych stanów emocjonalnych, utraty „statusu grzecznej klasy” (*No i jeszcze taki jeden N. ciągle krzyczy na lekcji i jest... pani z historii powiedziała, że jakby nie ci chłopcy to bylibyśmy najlepszą pani klasą [D3]; [...] bo chłopcy są niegrzeczni, a później obwinia całą naszą klasę [D5]*) czy trudności w koncentracji na zajęciach (*To jest dla mnie trudne bo ja się muszę skupić, a u nas w klasie jest dużo takich chłopców co ciągle wrzeszczą i nie umiem z tym sobie poradzić. Moja koleżanka K. też ma z problem, no i inne tam osoby [D3]*).

Nasuują się pytania o znaczenie i cel stosowanych kar? Czy są one narzędziem do wyznaczania i podtrzymywania pewnych podziałów pomiędzy uczniami? Czy stanowią o tworzeniu uczniów podporządkowanych kulturze szkolnej? Niewątpliwie, aby na nie odpowiedzieć, potrzebne jest poszerzenie perspektywy o szkolny system nagradzania i interpretację dokonywanych analiz.

4.3.7.2. Katalog nagród

Nagrody, wraz z karami, tworzą drugi środek warunkowania i podtrzymywania posłuszeństwa. Jak, twierdzi Goffman (2011): „[...] wiele tych potencjalnych nagród wynika ze wsparcia, jakiego wcześniej udzielił [mieszkaniec] instytucji, uznając to za coś naturalnego” (s. 56). Wzmocnienia pozytywne w postaci punktów dodatknych są akcentowane lakonicznie przez jedno z dzieci:

[D6]: *[...] Punkty są, nie wiem, jak coś się dobrego robi albo, nie wiem, weźmie się jakiś, nie wiem, w jakiejś paradzie, to zależy od czego, bo albo w czymś ważnym, to dostajesz wtedy punkty dodatkowe, a czasami, jak się biega, krzyczy albo coś takiego, to dostaje się o kilka punktów, albo przeszkadzanie, to dostaje się o kilka punktów mniej. Nawet z tych dodatkowych można odejmnąć gdzieś dziesięć, piętnaście, czy ileś, to zależy od pani [...]. Ja mam sto siedemdziesiąt punktów za coś, czego już nie pamiętam.*

Narracja wskazuje, iż punkty są przyznawane za określone działania, które zależą od kategorii ważności według ustalonych odgórnie kryteriów oraz indywidualnej decyzji nauczyciela. Narratorka wie, jakie aktywności podlegają ocenie, co należy, czego nie należy robić, kolekcjonuje punkty, jednak nie jest w stanie przypomnieć sobie, jakie zachowania były wzmacniane przez szkołę. Wydaje się, iż dziecko internalizuje normę dotyczącą systemu kar i nagród, zbiera punkty, jednak poznawczo nie jest w stanie określić wartości i celu istniejących wzmocnień.

Wyjścia i wycieczki. W rozmowach z dziećmi odnajdujemy kategorie związane z *wyjściami i wycieczkami* ze szkoły, o których, w zależności od etapu kształcenia i długości jego trwania, decydują: uczniowie, nauczyciel i dyrektor:

[D7]: [...] *teraz w poniedziałek mamy kręgle, mieliśmy iść na magika, ale magik nie przyjechał, odwołał się magik [...].* *Ona [wychowawczyni – uzupełn. K. KP] się po prostu nas pyta, czy chcemy gdzieś iść, a jak chcemy to po prostu, czy kręgle, czy kino. No i wybraliśmy kręgle. Coś takiego, po prostu takie wyjście, o [...].* *Jeszcze nie możemy [jechać na dwudniowe wycieczki – uzupełn. K. KP], jeszcze nie mamy takich.* *W. [siostra w starszej klasie – uzupełn. K. KP] już takie miała, ale my jeszcze nie możemy. Nie wiemy, nie wiemy, dlaczego, pytałyśmy się już pani, czy możemy, czy możemy zorganizować taką wycieczkę. Pani powiedziała, że nie wiadomo, czy pan dyrektor się zgodzi na nią, coś tam, że jeszcze nie, jeszcze nie ta klasa, zachowanie dzieci, i na, na ten, no nie wiem.*

Dzieci mają możliwość wyboru wyjścia jednodniowego. Wybór taki jest akceptowany przez nauczyciela. Dłuższy pobyt poza szkołą (wycieczka) jest zależny od decyzji dyrektora i warunkowany tym, na którym szczeblu edukacyjnym dziecko się znajduje oraz zachowaniem uczniów. Wyjazd spełnia wymogi kategorii: nagrody w instytucji totalnej – kategoria ta jest: a) nieprecyzyjnie określona, czyli stanowi efekt realizacji pewnych warunków, w tym przypadku to osiągnięcie odpowiedniego wieku oraz zachowania, a także: b) stosunkowo łatwo dostępna w świecie zewnętrznym, pozaszkolnym (Goffman, 2011, s. 56–57). Wokół nagród czy przywilejów, które w instytucji totalnej są mocno ograniczone, koncentruje się również życie mieszkańca, niekiedy wręcz obsesyjnie skoncentrowanego na ich zdobywaniu (Goffman, 1957, s. 158).

Wycieczki mogą stanowić ważną kategorię w życiu ucznia, o czym świadczy fragment wypowiedzi, w którym narrator analizuje, jakie klasy oraz kiedy miały takie okazje:

[D12]: *A tak to na razie... najgorsze jest to, że my jeszcze ani jednej wycieczki nie mieliśmy jeszcze przez trzy miesiące. Nic takiego, żeby wyjść ze szkoły gdzieś. Nic nie mieliśmy. Jedyne co wyszliśmy, to na początek roku szkolnego gdzieś. I to tyle. I tak to nie wychodzimy nigdzie. Nie jeszcze taki występ, to musieliśmy zapłacić za to. To, na taką. Na taki występ, gdzie była taka Amerykanka, śpiewała nam, jakiejś tam piosenki. No. I to też jest tak jedyna, chyba taka już. I do tej pory już nie mieliśmy a nawet ósme klasy już miały wycieczki. A pierwszoklasiści już miały trzy wycieczki. No. [...] Dziwnie, no bo my jesteśmy jedną z klas, które jeszcze nie miały wycieczek, bo wiem, że chyba całe piąte, wszystkie piąte i wszystkie szóste*

nie miały, jak się nie mylę, a ósme i siódme, wiem, że jedna klasa miała, a nie wiem co te dwie miały. No i chciałbym mieć już jakąś tą [wycieczkę – uzupełn. K. KP]. Ale właśnie, muszę pogadać z moim zastępcą, czy nie zaproponować pani jakiejś wycieczki.

Okoliczności, w jakich znajduje się uczeń, prowadzą do poszukania sposobu na finalizację wycieczki. Jako przewodniczący uczeń ma możliwość (przywilej) kontaktowania się z nauczycielem i zgłaszania się do niego ze swoimi propozycjami, które w tym przypadku dotyczą czegoś zwyczajnego (por. Goffman, 1957, s. 158–159). Nagradzanie w szkole, według narracji dzieci, stanowi kategorię niemalże nieobecną i ukrytą pomiędzy przywilejami korzystania przez uczniów z klas starszych i młodszych z wydzielonej przestrzeni. Wydaje się, że już sam brak karania jest dla niektórych rozmówców dostateczną nagrodą. Istnienie nagród czy kar (system przywilejów) pozostaje w relacji z wiedzą oraz doświadczaniem jednostki na temat odczuwalnego jej braku czy też nadziei na niekonieczność jej doznawania (Goffman, 1957, s. 159).

Rozbudowany katalog kar zdaje się pokłosiem realizowanego w 2007 r. programu „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”, opracowanego za rządów ministra edukacji narodowej Romana Giertycha. Program miał na celu wygaszenie różnych form przemocy i agresji w szkole przez zaangażowanie środowiska rodzinnego, lokalnego i mediów w ograniczanie „zła” rozpowszechnianego przez dorosłych, wpływającego na zakłócenie rozwoju oraz wychowania dzieci i młodzieży. W projekcie akcentowano przywrócenie stanu równowagi w instytucji pomiędzy uprawnieniami a zobowiązaniami ucznia, które zdaniem twórców dokumentu uległy przez lata zachwianiu, zwłaszcza w wyniku realizowania koncepcji bezstresowego wychowania¹⁵. W przedstawionej w programie relacji dziecko, młodzież (uczeń) – dorosły (nauczyciel) akcentowano asymetryczność i wskazywano na niezbędną rolę mądrych dorosłych w podejmowaniu odpowiedzialności i wspieraniu dzieci w dokonywanych przez nie decyzjach, z uwzględnieniem rozwijania określonych wartości wraz z dążeniem do wychowania „ludzi odpowiedzialnych”¹⁶. Taka wizja dziecka nawiązuje do pedagogicznego modelu wychowania, w którym dziecko postrzegane jest przez kryterium „braku”, „uzupełnionego”, „naprawionego” przez dorosłych. Ponadto, to

15 Uchwała nr 28/2007 Rady Ministrów z dnia 6 marca 2007 *Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach*. «Zero tolerancji dla przemocy w szkole», (archiwum-bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2007/08/uchwala_20070306_zalacznik.pdf).

16 Tamże, s. 10.

także „produkt” czy też „projekt”, na którego mocy można swobodnie zarządzać nim i kształtować je, bez uwzględniania jego myśli oraz emocji (Śliwerski, 2007, s. 102–103). Po roku wdrażania programu okazało się, że projekt, który miał wygaszać przemoc i agresję, potęguje je: z przeprowadzonych badań Janusza Czapińskiego wynikało, iż wyraźnie wzrosła agresja w relacjach nauczyciel – uczeń (Żakowski, 2007, s. 6–12), a wprowadzanie radykalnych i restrykcyjnych zmian jeszcze bardziej totalizowało szkołę (Rokicki, 2011, s. 193).

Pojawiające się w pismach Goffmana stwierdzenie, iż warunkowaniu instrumentalnemu w zewnętrznym świecie podlegają dzieci i zwierzęta, nie dorośli (inaczej jednak są traktowani w instytucji zamkniętej) (Goffman, 2011, s. 58), pozwala postawić tezę o pewnej wizji dziecka jako bytu, który należy modyfikować. Z taką koncepcją spotykamy się również we fragmentach wypowiedzi uczniów dotyczących opisywanych wzmocnień.

Niewątpliwie, system kar i nagród stanowi odzwierciedlenie asymetryczności relacji nauczyciel – uczeń, opartych na stosunku władzy, o czym może świadczyć rozbudowany katalog kar, powstały na podstawie osobistych doświadczeń „bycia (u)karany” czy też obserwacji uczestniczącej. Goffman opisuje przykłady tzw. rozróbek („messing up”), za których pomocą mieszkańcy instytucji totalnych manifestują m.in. trudność związaną z realizacją pewnych warunków (Goffman, 1957, s. 10, 160). W wypowiedziach przedstawiani są uczniowie („niegrzeczni”) nagminnie łamiący narzucone przez instytucję normy, zasady i wzorce postępowania, co skutkuje konsekwencjami materialnymi oraz nadaniem określonego statusu w procesie przyznawania wzmocnień. Takie zachowania, przejawiające się w postaci buntu, mogą być charakterystyczne dla procesu socjalizacji i stanowić o pewnej technice adaptacji do sytuacji oraz środowiska. Z jednej strony, osoba pragnie zachować swoją indywidualność, z drugiej, paradoksalnie, ją buduje na podstawie instytucjonalnego sprzeciwu (Goffman, 1957, s. 163).

Indywidualność, wykorzystując koncepcję psychokulturowego podejścia do edukacji oraz modelu instytucji totalnych, utożsamiam z kulturą dziecka, które buduje ją na bazie wytwarzanych znaczeń i ich negocjowania w środowisku rodzinnym, później szkolnym. Brunerowskie akcentowanie kultury (Bruner, 2006, s. 16, 27, 31) dostarcza pewnego zrozumienia i wyjaśnienia różnic w patrzeniu na świat. Autor zwraca uwagę na interakcyjne aspekty danej kultury, które, aby (z)rozumieć, należy poznać przez pryzmat kontekstów dziecięcego opanowania tej kultury (Bruner, 2006, s. 162), co odbywa się dzięki zaangażowaniu w dialog (Kruszelnicki, 2012, s. 93). Pewne antropologiczne podejście do

dziecka umożliwia, parafrazując McDermott (2019), uświadomienie jego kulturowych korzeni (McDermott, 2019, s. 143). Dziecko wzrasta w różnych środowiskach domowych, nabywa pewne wzorce postępowania, oswaja się z systemem wartości, zasadami i normami organizującymi życie rodzinne. W konfrontacji z inną kulturą jego dążenia (codzienna *praxis*) do zdobywania określonych „wyróżników” (uznania, przynależności, akceptacji itp.) za pomocą dostępnego mu „kapitału ucieleśnionego” mogą być zgoła odmienne od jego potrzeb, oczekiwań, pragnień (por. Bourdieu, 1986, s. 116). Koncentrowanie się tylko na aspekcie behawioralnym, bez poznania perspektyw czy kontekstów, może budzić opór ściśle związany, w orientacji psychologicznej, ze sferą motywacyjną i emocjonalną, stanowiącą reakcję na zagrożenie indywidualnej wolności oraz swobody (Brehm, 1966). Egzemplifikację „(nie)kulturowego poznania” dziecka potencjalnie stanowi wypowiedź chłopca o jego („niegrzecznym”) funkcjonowaniu w szkole:

[D11]: [...] *inni mają po 300 [punktów ujemnych – uzupełn. K. KP], po 400. Ja w tamtym roku miałem prawie 500 i naganne zachowanie. Teraz mam dopiero 200 [...].*

[K. KP]: *A próbujesz coś robić, aby dostać punkty dodatnie?*

[D11]: *No próbuję, ale też nauczycielki nie chcą mnie wysyłać nigdzie, bo boją się. Nie wiem czemu. Bo znają moje złe strony, a dobrych to już nie znają [...]. Lubię na scenie być, występować, a rzadko dają [proponują występ – uzupełn. K. KP]. Ale też chcę abym dostawał te punkty dodatnie, dlatego nie dają [...].*

System kar i nagród, informujący o podtrzymaniu, wzmacnianiu władzy oraz ponownym kształtowaniu własnego „Ja” (Goffman, 2011, s. 66) dotyczy – jak się wydaje – procesu wtórnej socjalizacji i koncepcji dziecka reprezentowanej przez instytucję. Stosowanie rozbudowanego katalogu kar może świadczyć o tym, czym jeszcze dziecko nie jest, a czym powinno się stać w percepcji instytucjonalnej szkoły (por. Jacyno i Szulżycka, 1999, s. 20). Z przedstawionych narracji wynika, że dziecko jest „materiałem”, przedmiotem oraz produktem działań kultury szkoły: dowiaduje się, czego nie może, do czego jeszcze nie nabyło kompetencji (por. Śliwerski, 2007, s. 103). Przede wszystkim, ustanowione przez dorosłych wzmocnienia pozytywne i negatywne określają zakres granic, w których narratorzy mogą się poruszać oraz wdrażać się do narzuczonego porządku społecznego, przejawiającego się w wymiarach kultury szkolnej. Podkreślenie jego deficytów odzwierciedlane jest w socjalizacji, w której to chodzi o internalizację określonych wizji świata i weryfikowania oraz modyfikowania posiadanego systemu wartości, przekonań, wzorców postępowania.

Dziecko jest formatowane w kierunku bycia uczniem. „Brak”, który lokuje się na kontinuum pomiędzy dzieckiem a uczniem, odnosi się do behawioralnego aspektu ich funkcjonowania. Kontrolowanie, nadzorowanie, dyscyplinowanie w funkcjonującym procesie wychowania ma stworzyć ucznia, który będzie kulturalny i posłuszny, co również jest składnikiem konstruującej się tożsamości (por. Kwapis i Brygoła, 2013, s. 35–38).

W narracjach nie pojawia się kwestia karania czy też nagradzania (oprócz wspomnianego systemu oceniania) wiedzy dzieci. Ich położenie można lepiej zrozumieć, umieszczając dziecięce narracje w teorii reprodukcji Bourdieu. Kultura szkoły stanowi arenę, na której dochodzi do ścierania się z sobą następujących kultur: kultury nauczyciela, kultury dziecka, kultury poszczególnych pracowników oraz kultury rodziców. Wszyscy spotykają się z sobą i działają również na podstawie jawnych oraz ukrytych symboli kultury prawomocnej (dominującej), na którą składają się zdefiniowane przez nią umiejętności, wiedza, kompetencje („kapitały”) (Bourdieu i Wacquant, 1992, s. 78–79). Nauczyciele z powodu poznanych i zinternalizowanych zasad mają przewagę w rozpoznawaniu oraz rozumieniu „pola (wiedza praktyczna)”, pozwalającą na utrzymanie pozycji uprzywilejowanej (dominującej). Opresyjność narzucanej kultury prawomocnej buduje pewien porządek społeczny, tym samym nie wymusza akcentowania różnic lub pozwala je ignorować w aspekcie odmiennych wartości wnoszonych do szkoły przez kultury uczniowskie. Poszukiwanie autonomii, namiastek wolności jest możliwe w procesie indywidualizacji, który odnosi się do uwolnienia się od m.in. struktur władzy, obowiązujących norm, zasad, więzi społecznych (Beck, 2002) i zależy od posiadanych zdolności do postrzegania świata, a także predyspozycji do działania. Aktywne kreowanie własnej biografii (tym samym kultury) przez dzieci (Bruner, 2006, s. 118), której pracownicy szkoły często sobie nie uświadamiają, odbywa się nadal pod nadzorem oraz kontrolą instytucji i w postaci (nie)kontestacji jej kultury, czego efektem może być znalezienie się w „zdemografizowanej pozycji” (Jacyno, 1997, s. 101). Paradoksalnie „zdemografizowane pozycje” (uprzedmiotowione) poprzez swoje niedopasowanie do powszechnie przyjętych reguł, zasad, norm dają możliwość odczuwania wolności, powodując, wraz z równoległe toczącymi się innymi procesami indywidualizacji, zaburzenie istniejącego ładu. Osłabiają, a wręcz załamują systemowy mechanizm władzy (por. Jacyno, 1997, s. 101–102) w wyniku wypracowywanych strategii, które przyczyniają się do tworzenia „subkultur”, stając alternatywne – do obowiązujących norm, zasad, wzorców postępowania –

rozwiązanie. Badania Piotra Mikiewicza prowadzone m.in. wśród uczniów szkół zawodowych potwierdziły także ich oporowe nastawienie wobec porządku szkolnego i nieuznawanie autorytetu nauczyciela, co powoduje rozwinięcie się u pedagogów różnych strategii. Jedną z nich jest dominacja, która ma na celu dążenie do utrzymania i wzmocnienia władzy nauczycielskiej, z zachowaniem pewnych pozorów edukacji (Mikiewicz, 2005, s. 180–181).

Nadmierne koncentrowanie się personelu szkoły na zachowaniu dzieci, na karności tych, którzy przez (nie)właściwe procesy indywidualizacji negują narzucony porządek, można wyjaśnić usilnym dążeniem do podtrzymywania władzy. Małgorzata Jacyno, rekonstruuując fragmenty teorii reprodukcji społecznej, zauważa, iż Bourdieu nie uwzględnia w niej jednostek, które w procesie indywidualizacji zanegowały i odrzuciły obowiązujący porządek, przejawiający się tutaj w kulturze szkoły (Jacyno, 1997, s. 102). Wykorzystując jednak opisane przez Bourdieu kategorie selekcji i alokacji, Jacyno zwraca uwagę na problem różnic w dysponowaniu kapitałem kulturowym, tym samym na kwestię szans na prawidłowe odczytywanie „logiki pola” oraz na proces marginalizacji, wskazujący na pewien „brak” (Jacyno, 1997, s. 108). Występujące różnice w podejmowanych strategiach związanych z (nie)dopasowaniem się do kultury dominującej przyczyniają się, w związku z jej opresyjnością, do powstawania podziałów wśród dzieci. Ponadto, nieuwzględnienie przez uczniów sytuacji wzmocnień, odnoszących się do kształcenia, zdaje się również wynikać z niedostrzegania przez nie wartości, jakie niesie z sobą edukacja w kontekście przyszłego, dobrego ulokowania społecznego, co jest charakterystyczne dla grup zdominowanych (Bourdieu, 2005, s. 243).

Stosowanie przez pracowników szkoły przemocy symbolicznej, która narzuca na całą społeczność uczniowską konieczność dostosowania się do kultury prawomocnej przez symboliczne środki uzasadniające oraz wzmacniające rzeczywistą przemoc (Kłoskowska, 2007, s. 23), implikuje tworzenie się opozycyjnych grup „grzecznych” oraz „niegrzecznych uczniów”. Zdaniem Jeffa Thomasa (2019; por. Vukovic, 2017), karanie wzmacnia negatywne reakcje, ponieważ świadczy o pewnym niezaangażowaniu, które powstaje w wyniku wykluczenia z grupy rówieśniczej i kontaktów z nauczycielami. Ponadto, rozbudowany katalog kar akcentowany w wypowiedziach dzieci wydaje się sygnalizować pogłębianie się wewnątrzgrupowych antagonizmów ze względu na pośrednie odczuwanie konsekwencji wśród „grzecznych/posłusznych uczniów”. Dzieci w wyniku podporządkowywania przez kulturę szkolną „niegrzecznych uczniów” doświadczają

przede wszystkim permanentnej kontroli oraz nadzoru, którymi objęci zostają wszyscy – nawet osoby „grzeczne”, pilnie realizujące wyznaczone zadania. Ze względu na stosowanie kar zbiorowych związanych z doświadczaniem przykrych stanów nauczyciel nie buduje też bezpiecznej relacji z uczniami (Smith i Warneken, 2016). Dzieci, które potrafią (z)internalizować wartości kultury szkoły w wywiadach, konfrontują się z fizycznymi i psychicznymi konsekwencjami nierzadko nieskutecznych wychowawczo kar, wykazując konieczność radzenia sobie z agresywnymi kolegami. Odebranie statusu „najlepszej/grzecznej klasy” traktuje o symbolicznej utracie „kapitału” gwarantującego widoczne uznanie (Bourdieu, 2006, s. 345).

4.3.8. Uczniowskie subkultury w kulturze totalnej szkoły – w stronę (wy)tworzenia tożsamości

My potrafimy być i dobrzy, i grzeczni, ale z nami trzeba delikatnie, bo my umiemy bronić swego honoru. Żeby kto był nie wiem jak pijany i zły, to jak go kto potrąci wypadkiem [przypadkiem] i przeprosi, to on mu nic nie powie, ale niech go nie przeprosi, to bieda mu. My nie każdego okradamy. Jest u nas jeden doktor, to wcale drzwi nie zamyka od swego mieszkania, a niechby mu kto co ruszył, no, to już byśmy wiedzieli, co takiemu zrobić. Bo ten doktor jest dla nas dobry i zna nas, że my ani tacy źli, ani tacy głupi, jak wam się zdaje

(Korczak, 1901, s. 31)

Powstawanie subkultur jest efektem emocjonalnego napięcia oraz strachu ujawniającego się w sytuacjach na granicy pomiędzy podporządkowaniem a dominacją (Collins, 2008, s. 19). Władza, w tym władza związana z arbitralnością kulturową, ma zawsze charakter relacyjny, co może świadczyć o niestałości zajmowanych pozycji, osadzonych w kategoriach: podporządkowany i dominujący (por. Cameron i in., 1993). Najbardziej dynamiczny obraz, łączący się z interakcyjnością antagonizmów wewnątrzgrupowych, jest widoczny w dziecięcych narracjach. Załamanie się porządku społecznego w przypadku nieprzyjęcia, zanegowania kultury szkoły sprawia, że osoba stara się poszukiwać miejsca

„poza oficjalnym światem szkoły”. Symboliczne podążanie za własną pozycją w instytucji w dziecięcych narracjach odzwierciedla istnienie grup wykluczonych, stygmatyzowanych, opozycyjnych.

Na podstawie wywiadów dostrzegam, iż w klasie szkolnej funkcjonuje grupa „uczniów grzecznych”¹⁷, którzy starają się dopasować do ukrytych oczekiwań nałożonych na rolę ucznia wiążących się z poznawczą oraz afektywną biernością na lekcji i kulturalnym zachowaniem, wspierających nauczycieli w podtrzymywaniu czy też prezentowaniu władzy. „Uczniowie niegrzeczni” natomiast manifestują swoją niemożność dostosowania się do istniejącej kultury, łamiąc narzucone przez szkołę normy, zasady, wzorce postępowania. Efektem tych działań są konsekwencje materialne i nadanie – w wyniku przyznawania negatywnych wzmocnień – przez nauczycieli oraz uczniów pewnego statusu tym innym. Grupę „uczniów niegrzecznych” można scharakteryzować za pomocą terminu *subkultura*. Przez pojęcie subkultury rozumiem zbiorowość, kontestującą kulturę dominującą za pomocą negocjowania lub podważania istniejących wzorców kulturowych, czym podkreśla własną odrębność (por. Pęczak, 1995, s. 1–2). Funkcjonowanie subkultur w teorii zablokowanych aspiracji Alberta K. Cohena (1997) nawiązuje do niemożności przystosowania się jednostek do danego środowiska społeczno-kulturowego, a także pewnej trudności w zaspokajaniu potrzeb związanych z przynależnością, sukcesem, pozycją, co jest charakterystyczne dla młodzieży z niższych warstw społecznych. Teoria zablokowanych aspiracji (jako socjologiczny kontekst) stanowi – jak się wydaje – uzupełnienie koncepcji reprodukcji kulturowej. Rozbieżności w habitusach uniemożliwiają dzieciom i młodzieży uzyskiwanie równego dostępu do „wyróżników” (prestiż, uznanie, bezpieczeństwo, relacje itp.), tym samym dzieci i młodzież w efekcie marginalizacji (znalezienia się „poza wspólnym miejscem w szkole”) dążą do kompensacji niepowodzeń w sposób właściwy dla ich kulturowego pochodzenia. W dziecięcych narracjach pojawia się także opis kolejnej grupy dzieci, która, jak w przypadku „niegrzecznych”, pozostaje „poza miejscem wspólnym”, a tworzą ją uczniowie przemocowi/agresywni¹⁸.

17 Opisu „uczniów grzecznych” i „uczniów niegrzecznych” dokonałam również w podrozdziałach *Zasady i normy obowiązujące w szkole* oraz *System kar i nagród*.

18 W kodowaniu materiału nie wyodrębniłam osobnych opisów do kategorii przemocy i agresji, które to różnią się między sobą np. intencjonalnością, celowością, oceną moralną (por. Okoń, 1981, s. 13; Surzykiewicz, 2000, s. 20), co wymagałoby konieczności stworzenia odpowiednich ram teoretycznych i przyjęcia innych metod badawczych.

Ponadto, na podstawie wypowiedzi rozmówców zauważam, iż przemoc/agresja w szkole jest zjawiskiem traktującym o doświadczeniu ich w szkolnej codzienności. Wypowiedzi związane z zagadnieniem są przedstawiane z perspektywy ofiary, sprawcy oraz obserwatora.

4.3.8.1. Uczniowie przemocowi/agresywni

W jednym z wywiadów dziewczynka zwraca uwagę na przemocowe zachowania starszego od niej chłopca, który drugi rok pozostaje uczniem IV klasy. Jego destrukcyjne działanie polega na niszczeniu uczniowskich szafek, stanowiących o symbolicznej własności uczniów, a także krzywdzeniu fizycznym dzieci, które niedawno przekroczyły próg edukacyjny. Narratorka wskazuje na zaangażowanie się w sytuację pedagoga szkolnego oraz konieczność włączenia wsparcia rodziców oraz policji, które to rozwiązanie podaje pedagog. Dziewczynka przybliży wątek dotyczący zachowań autoagresywnych chłopca i zwraca uwagę na relację destrukcyjnych wzorców postępowania i problemów prawnych zarówno u niego, jak i u jego brata. Następnie wyraża życzeniowe oczekiwania dotyczące podjęcia przez panią dyrektor usunięcia ucznia ze szkoły:

[D3]: *A. z czwartej d, on ciągle nam kopie szafki i przeżywa, popycha czy przy-szczypie i poszliśmy do pani pedagog i pani pedagog powiedziała, żebyśmy powiedzieć to rodzicom i rodzice mają zadzwonić na policję [...] pani pedagog gadała dużo razy z A., ale A. robi wszystko to samo. Nawet podciął sobie żyły. No i mają zagrożenie z rodzinnego sądu coś takiego i jemu bratu już grozi ten poprawczak [...]. No i tak jak mówiłam, chyba grozi mu usunięcie go ze szkoły, bo naprawdę on, że wszystkim on się zadaje nawet z takimi chłopcami, którzy palą i on też pali. I on jest w czwartej klasie, bo dwa razy nie zdał [...]. Tak mi się wydaje, bo on za dużo razy był u pani dyrektor i no kłamał na lekcji, że nic nie zrobił, a my mieliśmy całe ręce poszczypane.*

Okoliczności, w których znajduje się narratorka i jej klasa, stanowią zagrożenie dla ich zdrowia oraz życia. Problem przemocy narasta, co zdaje się wskazywać na: z jednej strony – pogłębienie się bezradności i samotności pedagoga szkolnego, który stara się włączyć wsparcie z zewnątrz (chce uruchomić działanie rodziców i policji) oraz pracować zarówno ze sprawcą, jak i ofiarami. Z drugiej natomiast – prezentuje pewną bierność, podobnie jak kadra pedagogiczna oraz dyrekcja szkoły. Dziecięca narracja wydaje się przedstawić cierpienie chłopca, który także wobec siebie prezentuje zachowania agresywne

(podcięcie żył) i konfrontuje się z perspektywą osadzenia w zakładzie poprawczym. Narratorka przedstawia destrukcyjne zachowania odnoszące się do uczniów, niego samego czy też pani dyrektor (kłamanie), wskazując na prawdopodobieństwo czy też życzeniowe oczekiwanie, związane z usunięciem ucznia ze szkoły. Pojawiają się pytania dotyczące roli szkoły, jej kultury wobec „przywyczajania dzieci” do coraz to brutalniejszych form przemocy, agresji oraz wytworzenia znaczeń nawiązujących do określenia wzorców postępowania: które formy przemocy mieszczą się w normie, a które te granice normy przekraczają. Powstają także pytania o rolę dorosłych w zapewnieniu dzieciom poczucia bezpieczeństwa.

W narracjach dzieci pojawia się temat policji, która staje się już najwyższą instancją, potencjalnie umożliwiającą przywrócenie bezpieczeństwa w szkole. Wątek policji wskazuje na pewną bezradność pracowników szkoły wobec problemu i jego eskalacji czy też natężenia. W poniższej narracji chłopiec przedstawia ucznia, który przejawia zachowania destrukcyjne, akcentując w tle zagadnienia dotyczące jego (nieskutecznego) „leczenia się” u „profesjonalnego psychologa”, a także problemów z policją:

[D4]: [...] *W. [chłopiec, który stosuje przemoc/agresję – uzupełn. K. KP] był już u tej u pani, która jakby to u pani psycholog, ale to ogólnie w takim bardziej profesjonalnym u tego pani psycholog był właśnie normalnie, u takiego lekarza. Bo on też na placu, bo on miał problemy z policją, bo pobił czasem. Jego brat też miał raz problem z policją, ale W. miał dwa i jeszcze jeden był w tamtym tygodniu, bo pobił, pobił takiego jednego, kilka takich dzieci młodszych i ich rodzice zgłosili to na policję.*

Zachowania przemocowe/agresywne chłopca są częścią życia szkolnego i pozaszkolnego, a także stanowią wspólne doświadczenie, dzielone wraz z bratem. Narrator akcentuje skalę problemu, przytaczając liczbę kontaktów ucznia z policją, a także wskazuje na natychmiastową interwencję rodziców wskutek pobicia ich dzieci. Można tutaj postawić pytanie o proces, mechanizm rozwijania zachowań destrukcyjnych związanych z (roz)poznawaniem problemu przez kulturę szkoły.

Na eskalację problemu przemocy w szkole i rozwój „kariery chuligana” zwraca także uwagę kolejny narrator, wspominając historię chłopca, „terroryzującego całą szkołę”:

[D12]: *Albo już ten kolega jest w domu dziecka, taki jeden co w ogóle już terroryzował całą szkołę. Jak on, ten nie raz już, nie wiem, z nożem przychodził do*

szkoły, on nieraz już ławki wywracał. Wszystko robił i musiała po niego policja przyjechać. Bo teraz ma tam [w domu dziecka – uzupełn. K. KP] czasami wychodzi, ale on ogólnie jest takim już chuliganami, że to jest, on kradnie. Ale jest w domu dziecka na razie co [...].

Dziecko rozwija opowieść o uczniu, który „rozbudował” destrukcyjne zachowanie w takim stopniu, by jego działanie objęło zasięgiem „całą szkołę”, a dotyczyło użycia broni (nóż) oraz systematycznego niszczenia mienia. Wskazuje też na konieczność wezwania policji do przywrócenia stanu bezpieczeństwa, a także na dalsze „rozwijanie kariery chuligana” w domu dziecka, związane z procederem kradzieży. Zarówno poprzednie wypowiedzi, jak i narracja chłopca zwracają uwagę na wczesne pojawianie się brutalizacji w życiu uczniów: dzieci są świadkami, a także ofiarami (wraz ze sprawcami) relatywnego (roz-)poznania znaczeń związanych z przemocą i agresją oraz zostają zaangażowane w konieczność uczestnictwa w zagrażającej przestrzeni. Ekspozowaną przez dzieci w wypowiedziach agresję i przemoc można lepiej zrozumieć, sytuując dany problem w relacji do przemocowych metod wychowawczych stosowanych przez dorosłych i nurtu „czarnej pedagogiki”, który m.in. rozwinęła Alice Miller (2014), sama stając się w toku swojego życia oprawcą dla swoich dzieci¹⁹. Polska psycholog oraz psychoanalityk, która po II wojnie światowej wyemigrowała do Szwajcarii, prowadziła badania nad związkiem pomiędzy doświadczaniem danych zachowań w życiu dziecka a odzwierciedlaniem ich w postaci znęcania się fizycznego i psychicznego dorosłych nad dziećmi. Związek ten opisany przez Miller stanowi rozwinięcie mechanizmu przybliżonego przez Freuda o odtwarzaniu traum z przeszłości (Miller, 1995, s. 55).

Jako egemplifikację dramatu, którego dziecko doznawało w dzieciństwie, Miller w swoich pracach stawia postacie Adolfa Hitlera, Nicolae Ceaușescu czy Jürgena Bartscha (niemieckiego seryjnego mordercy) i ich destrukcyjne, wypaczone zachowania, prowadzące do zadawania bólu, cierpienia oraz śmierci innym (Miller, 1995; 2006). Odrzucenie przez dorosłych istnienia dziecięcego własnego „Ja”, skutkujące poniżaniem dziecka, zaprzeczaniem jego wartości, przejawiane w różnych formach przemocy i agresji, prowadzi do przejęcia pato-

19 M. Miller, syn A. Miller, w książce *Prawdziwy dramat udanego dziecka*, wskazuje na związek wczesnodziecięcych doświadczeń matki w odniesieniu do tworzenia przez nią pozabezpieczonego stylu przywiązania z dzieckiem, a także traumę wojennych przeżyć z późniejszym, przemocowym modelem wychowania (Miller, 2014).

logicznego wzorca i nieustannego odtwarzania go w relacji do siebie lub innych (Miller, 2014, s. 97–98).

W kolejnej wypowiedzi chłopiec wskazuje także na aktualne problemy dotyczące przemocy/agresji w szkole, informuje o natężeniu działań „zaczepiowych osób”, zwłaszcza wobec młodszych dzieci:

[D12]: *Dużo jest tam [w szkole – uzupełn. K. KP] osób takich bardzo zaczepiowych, jak zauważyłem [...]. No, bo dużo osób ogółem też zaczepia młodszych. A też ja wiem, że na przykład taki jeden co ciągle od pierwszej do drugiej klasy zaczepia takiego jednego, to wiem, że właśnie kiedyś tam do starszego podszedł i ten, no dostał podobno [...].*

Ponownie pojawia się zagadnienie zagrożenia osób młodszych w wyniku „zaczepiek”, i kwestia potrzeby ich ochrony, jednak nie jest to regułą. Chłopiec zwraca uwagę na systematyczność procedury „zaczepiania” oraz stałość w wyborze osoby „zaczepianej” w przestrzeni szkoły. Ciekawą perspektywę również można odnaleźć w wypowiedzi kolejnego narratora, który mówiąc o „zaczepianiu” jego kolegów przez innych, zwraca uwagę nie tylko na istnienie wzorca „zaczepiania” dotyczącego wieku – zarówno starsi, jak i młodszy zaczepiają, ale też na brak autorytetu starszych uczniów wśród młodszych, którzy nie boją się z nimi otwarcie się konfrontować:

[D10]: *Moich kolegów z klasy też zaczepiają. Z piątej klasy, albo też mali. Jak im się coś powie: nie biegaj, to nam język pokazują albo gadają [przekleństwa – uzupełn. K. KP] na „pe”, na „fe”.*

Poszerzenie perspektywy „zaczepiania” uzyskują za pomocą narracji czwartoklasisty, który musi konfrontować się z zachowaniami przemocowymi/agresywnymi, zmieniając swoją rolę (pozycję) z roli ofiary na rolę sprawcy. Najtrudniejsze sytuacje mają miejsce w momencie, kiedy to przemocowy/agresywny „kolega” stanowi część zespołu klasowego i uczeń ma świadomość nierównych szans wobec potencjalnej konfrontacji, opartych na kryterium wieku oraz siły.

W poniższym fragmencie narrator informuje o „dokuczliwym” i „zaczepiającym” koleędzie, prowokującym go do bicia się, wskazuje na jego niepowodzenia szkolne i kryteria wyboru osób, które fizycznie krzywdzi:

[D2]: *Mam takiego kolegę w klasie, co ciągle dokucza nam. No i w tym jest wartość, że jak mnie dokucza, to mnie hajna [złość, agresja – uzupełn. K. KP] łapie. No i niekiedy z nim ostro się powalczę. Ale to jest tak, że on jest szósto-, a ja czwartoklasista. On powinien być szóstoklasista. On dwa razy nie zdał, przez bójkę. Bo się ciągle bił. Też był w trzecio-, bo on w pierwszej i w drugiej*

nie zdał, dwa razy. I potem był w trzeciej i raz przeszedł w trzeciej był, czwarta i jeszcze raz nie zda i idzie gdzie indziej [...]. Kolegę ma A., co się go też nieco się go też nie boi, bo A. chodził, chodzi na sztuki walki. On szuka zaczepki, z tym kto się go boi [...]. Tak mnie otacza rękami [chłopiec gestem wzmacnia opis sytuacji – uzupełn. K. KP], moi koledzy mnie bronią, próbują żebym się nie wkurzał, odciągają od niego, ale on jest szósto, a ja czwarto [-klasista – uzupełn. K. KP]. To jest silniejszy i twardszy.

Narrator jest świadomy trudności w powstrzymaniu się od reagowania na prowokacje „zaczepiającego” go kolegi, jednocześnie podkreśla dysproporcje siły i motyw zaczepki. Można postawić pytanie związane ze znaczeniami, jakie nadaje rozmówca swojemu zaangażowaniu w „bójkę”: Czy wynika ono z potrzeby ochrony siebie, czy też jest koniecznością udowodnienia braku strachu przed oprawcą i zarazem potwierdzenia określonego statusu (pozycji)? Ciekawa może być próba odpowiedzi na pytanie o zastosowaną przez ucznia interpretację motywu zaczepki. Historia narratora wskazuje, iż ma on „doświadczenie” w prowadzeniu bójek z rówieśnikami ([D2]: [...] *Bo ja od pierwszej do trzeciej byłem niegrzeczny, a teraz w czwartej jestem już grzeczniejszy, bo gdybym chodził z moim kolegą D. i K., to już wszyscy bylibyśmy pobici*), jednak wydaje się, że konfrontowanie się ze starszym uczniem jest dla niego nową i zagrażającą sytuacją. Z rozwinięciem znaczenia uczestniczenia w bójkach spotykam się w następnej wypowiedzi chłopca, który wiąże znęcanie nad innymi (bójki) z oznaką konstruowania statusu dotyczącego prestiżu czy też osiągnięcia poczucia bezpieczeństwa (por. Milner, 2004):

[D11]: [...] *A potem tak już było, jak się z nim biłem, to on się tak ze mną chciał coraz więcej [bić – uzupełn. K. KP], ja go potem unikałem, bo nie chciałem się z nim bić, bo coś by mi zrobił* [...] *Właśnie raz on mnie tak chycił, a ja mam taki odruch, że się obracam* [chłopiec obraca się wokół swojej osi – uzupełn. K. KP]. *No i oni [koledzy z klasy – uzupełn. K. KP] go tak podpuszczali, żeby się ze mną bił i mnie tak chycił i potem upadł, a ja go zacząłem szarpać.*

[K. KP]: *Masz jakiś pomysł, dlaczego on się tak zachowuje?*

[D11]: *No nie wiem, robią to dla popisu, potem się chwala: „nawaliłem temu i temu”, „dostał tak i tak”. U mnie w klasie podpuszczają z takim P.*

[K. KP]: *A jeśli nie będziesz się bił, jeśli zrezygnujesz?*

[D11]: No to będzie mnie wyzywał, że jeste ciotą²⁰ i tak dalej, rozpowie to i tak potem będę nazywany. No a jak mu powiem, że nie chcę się bić, bo mu coś zrobię, to będzie chciał [się bić – uzupełn. K. KP] i powie: „Chodź się bić”. Jak powiem nie, to będzie mnie kopał i tak dalej, żeby się z nim bić [...]. Dlatego nie chcę chodzić [do szkoły – uzupełn. K. KP].

Sytuacja, w której znajduje się chłopiec, jest patowa: jakiegokolwiek podejmie działania, będą one dotyczyły utraty pozycji w istniejącej subkulturze, a także będą stanowiły potwierdzenie jego „nieuprzywilejowanego miejsca”, wyznaczonego przez kulturę szkoły. Doświadczenie to jest tak trudne, iż dziecko stwierdza, że nie chce uczęszczać do szkoły, która okazuje się przestrzenią podejmowania nieustannej walki o odzyskiwanie, potwierdzanie oraz utrzymywanie statusu (pozycji) w subkulturze, jednocześnie, będąc również częścią (marginalizowaną) dominującej kultury szkoły. Reakcja na agresywne zaczepki stanowi pewien punkt zwrotny: słabe/wykluczone dziecko ma sposobność podnieść albo obniżyć swoją pozycję w hierarchii, biorąc udział w przemocowych praktykach, które zdają się stanowić o określonych rytuałach przejścia (Collins, 2008, s. 170).

Prezentowana przez narratorów subkultura, a raczej podkultura, dewiacyjna, tworzona przez przemocowych/agresywnych uczniów ma swoje wartości oraz zasady, normy, reguły postępowania. Jedną z podstawowych wartości są rodzice, a zwłaszcza matka, której dobrego imienia należy bronić za pomocą stosowania agresji czy też przemocy:

[D10]: Wyzywają cały czas to walnąć kogoś za wyzywanie mamy, jak wyzywają rodziców to odpowiadam im tak: „Jak ktoś nie widział mojej mamy na oczy, to po co o niej mówi”. Różni mówią na mamę, ja albo im odpowiadam na „mamę” albo się zaczynam bić.

W narracji „matka” w głównej mierze jest uznana za pewną „świętość”, która tworzy pretekst werbalnej lub fizycznej konfrontacji. Wydaje się, że nie tylko może on mieć związek z pielęgnowanym, zwłaszcza na Górnym Śląsku, autorytetem i „kultem” matki (rodziców), ale i korespondować z identyfikacją dziecka z rodzicem – na tej podstawie dziecko przejmuje określone zachowania, poglądy, wartości (por. Ziemska, red., 1979).

W poprzednich narracjach opis zachowań przemocowych/agresywnych nawiązywał do takich określeń, jak „zaczepka”, „bójka”, „pobicie”. W kolejnym wywiadzie narrator na tego typu destrukcyjne działania stosuje wyrażenie

20 „Ciotą” w konstruowanych przez dziecko znaczeniach odnosi się do pejoratywnej nazwy homoseksualisty.

„znęcanie się”, pod którym rozumie wyzywanie oraz wyrządzanie krzywdy fizycznej poza szkołą. Zwraca uwagę na rozpoczęcie procesu „znęcania się” od postawienia się napastnikowi i obrony własnego kolegi, co automatycznie determinuje przeniesienie na niego fizycznych ataków:

[D4]: *No i właśnie ja mam takich dwóch znajomych z klasy, właśnie którzy próbują się nade mną znęcać i w ogóle się znęcali nad moim kolegą, ale teraz przełączyli na mnie, bo ja zacząłem bronić tego kolegę. I teraz znęcają się nie nad moim kolegą tylko nade mną. W sensie, że mnie wyzywają, albo po szkole mnie biją [...]. Mówił w szkole raz W. [jeden ze znęcających się kolegów – uzupełn. K. KP], że mi dokopie, że to zgłaszam, właśnie nauczycielom, i że jestem kapusiem niby i że mi wkopie za to, ale postawiłem się [...].*

Ze szkoły czy też klasy szkolnej nie ma ucieczki przed przemocą/agresją: ofiary, które też stają się w konfrontacji przemocowej/agresywnej sprawcami, są łatwo dostępne. Funkcjonuje także ukryty przekaz dotyczący wartości wtórnego przystosowania się do kultury totalnej szkoły w postaci nieformalnych sposobów sprawowania kontroli poprzez etykietowanie oznaczeniem „bycia kapusiem” (por. Goffman, 2011, s. 62).

Wydaje się, że przemocowi/agresywni uczniowie, tworząc subkultury z wykorzystaniem typowych dla nich „narzędzi kulturowych”, a także nieumiejętności dopasowania się do kultury szkoły, usilnie szukają swojego miejsca w instytucji bez względu na ponoszone przez nich psychofizyczne koszty. Okazuje się jednak, że szkoła jest kulturowo różnorodna i gromadzi uczniów nie tylko w wyniku mechanizmu selekcji (sub)kultur („uczniowie grzeczni”, „uczniowie niegrzeczni”), czy też indywidualnych kultur. O odmienności dzieci świadczą bowiem pochodzenie etniczne, sytuacja rodzinna czy też wyznanie, co stanowi podstawę do uruchomienia działań destrukcyjnych²¹.

W zjawisko przemocy, motywowane dyskryminacją, której podstawę stanowi pochodzenie etniczne, wprowadza narracja dziewczynki, wskazującej na zachowania przemocowe uczniów wobec jej kolegi – Roma:

[D8]: *[...] jeżeli jest przemoc na przerwach to była taka: mój uczeń, z mojej klasy z młodszym uczniem, dlatego, że ten młodszy, po prostu, mój kolega nie jest Polakiem [mowa o dziecku romskim – uzupełn. K. KP] i mieliśmy na auli,*

21 Wątek zachowań przemocowych/agresywnych w relacji do odmienności dzieci ze względu na ich pochodzenie etniczne, sytuację rodzinną czy też wyznanie rozwijam szczegółowo w następnym rozdziale, pt. *Szkoła jako (nie)bezpieczne miejsce. Kategorie nieufności, zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego (nie)obecne w szkole*.

że rasizm jest zły, że każdy człowiek jest człowiekiem i, że tego się nie zmienia, że nie powinno się tak traktować, nie? No i też ten nie wytrzymał [kolega z klasy narratorki – uzupełn. K. KP], uderzył i tak dalej, i zaraz reagowali, i zaraz był o tym apel, że przemoc i rasizm, nie, że tego nie powinno być, przynajmniej w tej szkole i tak dalej, że kto czegoś takiego uczy i skąd się to wzięło też, chodzą i pytają, nie?

Narratorka podejmuje interpretację uderzenia kolegi pochodzenia romskiego, wskazuje i potępia zjawisko rasizmu oraz przemocy, a także akcentuje niezbywalną wartość każdego człowieka. W następnym fragmencie odnosi się także do zachowań agresywnych, które dotyczą wyśmiewania uczennicy, czasowo umieszczonej w domu dziecka:

[D8]: U nas są dzieci z domów dziecka też, nie? Chodzą do szkoły, do nas [...]. Może to też tak. Też wyśmiewają niektórzy z nich, ale czasami tak. No nie, że wyśmiewają, tylko po prostu, nie, wypytują o różne. [...] podchodzą do niej i pytają „Dlaczego tam jesteś?”, „Mama cię zostawiła”, i takie głupie.

Religia również stanowi okazję do podjęcia kwestii „inności” oraz „odmienności” dziecka jako kategorii wyzwalających agresję. Dziewczynka w wywiadzie informuje o drwinach z uczennicy, która jest świadkiem Jehowy:

[D8]: To też [...], bo J. też jest świadkiem Jehowy. Ma inną religię niż my i ona też wie, bo mówią do niej „Kici, kici”²² i tak dalej, nie, bo tak ten [...].

Przemoc i agresja są permanentnie obecne w przestrzeni szkoły i dotyczą fizycznych aktów związanych z uszkodzeniem ciała oraz wyrządzaniem krzywd psychicznych w obliczu dewaluacji kultury inności (dziecko z innego kręgu kulturowego, religijnego, z domu dziecka). Atakowanie „inności”, stygmatyzacja, wykluczenie przez dzieci, które pozostają poza „miejscem wspólnym szkoły”, stanowi okazję do potwierdzania i odtwarzania własnego statusu w tworzonej subkulturze. Polaryzacja pozycji „sprawca – ofiara” zdaje się wynikiem nierozpoznania kultury (domowej) ucznia, któremu wskutek stosowania przemocy symbolicznej narzucana jest kultura obca. Dziecko zostaje więc pozbawione możliwości rozwijania swoich talentów i korzystania z okazji do ćwiczenia umiejętności umysłowych, wymienianych na określone „wyróżniki” oraz „nagrody”

22 Pojawia się tutaj nawiązanie do postrzegania i nazywania Chrześcijańskiego Zboru Świadków Jehowy za pośrednictwem określenia „kociej wiary”. „Kocia wiara” według *Słownika języka polskiego* oznacza gorszą wiarę, godną zwierząt, nie ludzi. *Kocia wiara* [hasło w:] *Słownik języka polskiego*, 2003 (<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/kocia-wiara;3315.html>).

(Bruner, 2006, s. 45–46). Ponadto, wyucza się wytwarzać koncepcje sprawstwa i poczucia własnej wartości w sposób destrukcyjny, w wyniku niedopasowania się do kultury dominującej (por. Bruner, 2006, s. 63).

Freud (2013) w kulturze dopatruje się źródła zarówno cierpień, jak i miłości oraz agresji. Do jej istoty należy gromadzenie, łączenie mniejszych zbiorowisk ludzkich w większe społeczności, co może sprzyjać relacjom i poczuciu bezpieczeństwa, jednak proces ten zawsze zachodzi w kontekście pewnego ujarzżenia. Nawiązuje ono do konieczności podporządkowania się określonym wzorcom postępowania, symbolom, mitom, czy też wyrzeczenia się indywidualnego dobrostanu na rzecz funkcjonowania w kulturze (społeczeństwie) (Kozłyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 198–199). Szkoła, która jest zanurzona w kulturze, a także tworzy własną, wskazuje na możliwość pojawienia się cierpienia. Koresponduje ono – jak można sądzić – z imperatywem dokonywania wielu symbolicznych wyborów pomiędzy „indywidualną kulturą” a „kulturą dominującą” (społeczeństwa). Powstają więc pytania: Czy pracownicy szkoły dostrzegają dziecięcą „wielokulturowość” i czy są gotowi na jej przyjęcie? Jeśli tak, to za pomocą jakich środków? Czy są w stanie „złagodzić cierpienie”? Wydaje się, że konsultacje oraz prace trwające nad wdrożeniem rządowego projektu pt. „Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020), w którym m.in. akcentuje się powszechne prawo do edukacji każdego dziecka na podstawie jego indywidualnych predyspozycji, świadczy o szansie uwrażliwienia na wartość „różnicy” kulturowej.

Anna Gajdzica (2010), koncentrując się na aspekcie relacji kapitału społecznego wobec konstruowania bytu mniejszości w wielokulturowych środowiskach, zwraca uwagę na granicę tolerancji wytworzoną przez kulturę dominującą i opierającą się na „cywilizowaniu” inności. Upodobnienie się do kultury dominującej w sposób integralny, zasymilowany, ma stanowić gwarancję spokoju i nietykalności (Gajdzica, 2010, s. 189). Adaptując poczynione rozważania na grunt szkoły oraz wspierając się teorią reprodukcji kulturowej Bourdieu, dostrzegam dramatyczność sytuacji dzieci uwikłanych w konieczność dokonywania negatywnych wyborów. Doświadczanie arbitralności kulturowej szkoły zdaje się dotyczyć odrzucenia/negacji (własnej) kultury rodzimej, a konfrontowanie się z nieumiejętnością odczytywania „logiki pola” stanowi początek procesu selekcji oraz alokacji w hierarchii szkolnej (uczniowskiej). Kod językowy,

będący zarazem kodem kulturowym, wytwarzany w umyśle dziecka, oraz skoncentrowanie się na osiągnięciu określonych wartości, relacji, niezbędnych w życiu szkoły, świadczą o tworzeniu się mechanizmów selekcji (por. Bernstejn, 1980a, s. 558). Przyczynia się to do poszukiwania alternatywnych sposobów osiągnięcia „wyróżników”, stanowiących pewien prototyp zachowania, który w przyszłości może stać się częścią dziecięcych kulturowych praktyk – habitusu. Zdaniem Brunera (2006), podejmowane przez jednostkę aktywności stanowią egzemplifikację przynależności do danej kultury, i aby je zrozumieć, należy posiadać wiedzę związaną z pytaniami: Co? Dlaczego? W jaki sposób?, i z powrotem zaadaptować je na grunt danej zdolności (Bruner, 2006, s. 212–213). Nieuwzględnienie więc w szkole aspektu kulturowego prawdopodobnie przyczynia się do wytwarzania działań nieakceptowanych społecznie (przemoc/agresja), za których pomocą dziecko pragnie osiągnąć uniwersalne wartości (m.in. uznanie/prestiż).

Niedopasowanie się przez „brak” (odpowiednio definiowanego przez kulturę szkoły habitusu/narzędzi kulturowych) pozostaje w relacji z marginalizacją, w której jednostki w ramach procesu akulturacji nie nawiązały więzi społecznych (Berry, 2003, s. 365–371), oraz z przypisywaniem piętna (Goffman, 2005). Proces piętnowania dotyczy uczniów, którzy burzą porządek społeczny i zakłócają proces socjalizacji przez tworzenie subkultury w odpowiedzi na opresyjność kultury szkoły. Ponadto, arbitralność kulturowa instytucji może przyczyniać się do wytwarzania przez dziecko tożsamości dewianta (Michel, 2014, s. 103–104), wzmacnianej przez nie samo i rozwijającej się w efekcie dalszych interakcji. Przytoczony fragment wypowiedzi dziesięcioletniego chłopca zdaje się potwierdzać prowadzone rozważania:

[K. KP]: [...] *Wy jesteście niegrzeczną klasą?*

[D9]: *Znaczy my z A. [kolega narratora – uzupełn. K. KP].*

[K. KP]: *Skąd to wiecie, że jesteście niegrzeczni?*

[D9]: *To widać po ocenach. Z historii na koniec mam jedynekę, muszę poprawić, żeby zdać.*

[K. KP]: *Yhm, czyli niegrzeczne osoby, to te, które się nie uczą, czyli to osoby, które mają oceny złe?*

[D9]: *Tak.*

Wypowiedź chłopca wydaje się wskazywać na dokonywanie autostygmatyzacji pozwalającej na symboliczne doświadczanie wolności, a także, jak wskazuje Jacyno, na budowanie konkurencyjnych przestrzeni dla powszechnie

obowiązującej kultury (Jacyno, 1997, s. 108–109). Autostygmatyzacja chroni przed narzuconą separacją, wynikającą z procesów akulturacji w nowym środowisku, która odzwierciedla się przez spostrzeganie jednostek „niedopasowujących się” do kultury dominującej jako gorszych (por. Kożyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 68; Malewska-Peyre, 2004).

4.3.8.2. Uczniowie niegrzeczni

W narracjach dzieci pojawia się opis subkultury opartej na wytwarzaniu znaczeń skoncentrowanych wokół kategorii uczniów niegrzecznych, prezentujących swoje zachowania podczas zajęć:

[D3]: [...] *a u nas w klasie jest dużo takich chłopców co ciągle wrzeszczą i nie umiem z tym sobie poradzić. Moja koleżanka K. też ma z problem, no i inne tam osoby [...]. A panią z historii, bo jest taka miła, nigdy na nas nie nakrzyczała, jedynie na chłopaków, bo naprawdę są [niegrzeczni – uzupełn. K. KP] robiliśmy sprawdzian, a oni ciągle są niegrzeczni. M. przez całą lekcję grał na telefonie i nie robił nic. No i jeszcze taki jeden N. ciągle krzyczy na lekcji i jest. Pani z historii powiedziała, że jakby nie ci chłopcy to byłibyśmy najlepszą pani klasą;*

[D12]: [...] *Że tracimy lekcję. Że nie nieraz się kłóci z nauczycielem, że nauczyciel mu każe iść do tej ławki, a on nie pójdzie, bo tu się fajnie czuje czy coś. On taki jest właśnie. Albo ostatnio to dyrektor to musiał, aż tam pogadać z nim. W. to on bardzo jest no, to taki., no niegrzeczny bardzo [...]. Dużo opuszcza lekcji tak właśnie lekcji. Lekcje nam, no nie mamy lekcji przez niego tak, szczerze nawet niektórych [...]. A on nawet czasami przeklnie do nauczyciela i nic; [...] przykład taki jeden też, taki niegrzeczny [uczeń – uzupełn. K. KP] on przyszedł raz w klapkach i dziurawych skarpetkach do szkoły, no to dla mnie też trochę nienormalne takie, albo na co dzień w tych samych ciuchach chodzi. To jest też dla mnie nienormalne;*

[D5]: *Na przykład, skaczą po stołach. Jak, na przykład, nauczyciel wyjdzie na chwilę, to skaczą po stołach, krzyczą na lekcjach i nie da się lekcji przeprowadzić, bo cały czas przeszkadzają, i wygłupiają się cały czas [...] zaczepiają nas, ciągną za kucyki, chłopcy dziewczyny. A chłopcy się biją, plują [...] oni są, no... oni są bardzo niegrzeczni, mamy ich najwięcej w klasie, że są niegrzeczni, a w innych klasach jest trzech, czterech, pięciu. A my mamy sześciu. Piszą sobie karteczki, na takich przyklejających, to sobie przyklejają na plecy, na plecaki [...]. Tak, i na*

przykład, jak coś chcą, to nie podnoszą ręki do góry tak, jak prawie wszyscy, nie podnoszą ręki do góry, i nie mówią czegoś, tylko, tylko przekrzykują wszystkich, panią przekrzykują. Że oni chcą, na przykład, wyjść do ubikacji. Oni i tak nie słuchają nikogo;

[D6]: A dziesięć minut, to chłopcom zajmuje, żeby wyciągnąć podręczniki i ćwiczenia, nawet pięć [...]. No bo chłopcy są niegrzeczni, a później obwinia całą naszą klasę. A najbardziej, to na chłopców krzyczy pani, jak oni czegoś nie widzą, a pani cały czas im to tłumaczy: „czy już to widzicie”? czy coś takiego. Bo oni się, zamiast uczyć na tych lekcjach, to się wygłupiają, ale później, jak nadchodzi sprawdziany, to mówią, ale to łatwe, a sami dostają niedobre oceny.

Narratorzy koncentrują się na działalności uczniów, która jest monitorowana przez szkołę i uznawana za sprzeczną z wartościami kultury szkoły. „Niegrzeczni” kontestują porządek społeczny, nie są pilnymi, uległymi dziećmi, podważają autorytet nauczyciela oparty na władzy. Nie widzą (nie rozumieją?) tego, co jest dostrzegalne (zrozumiałe?) dla pani, na lekcjach uciekają się zaś do negowania procesu nauczania przez „wygłupianie się”. Ich zachowanie jest problemem dla zarówno nauczycieli, jak i narratorów, którzy w rozmowie informują o potrzebie doświadczenia nieobecności tych uczniów na lekcjach:

[D3]: *I było święty spokój [jak mama zabrała ucznia, który podstawił nogę narratorki – uzupełn. K. KP]. I nawet, nawet, jak go zabrali, to jeszcze N. nam przeszkadzał i to były nie bardzo lekcje;*

[D12]: *No tak to, tak, tak jakbym miał na przykład kogoś usunąć z klasy to raczej bym usunął tych dwóch niegrzecznych i takie dwie dziewczyny, które nic nie robią na żadnych lekcjach. Nic. Jak Pani sprawdza im zeszyty to mają ciągle jedyne. Albo gadają ciągle.*

Odrzucanie przez uczniów „niegrzecznych” kultury szkoły powoduje u narratorów chęć „pozbycia” się z klasy/szkoły dziecka, które uniemożliwia lub blokuje wymienianie „wyróżników” na nagrody, które są tożsame z jawnym/ukrytym przekazem kulturowym szkoły.

Dwoje narratorów akcentuje w swoich wypowiedziach poszukiwanie odpowiedzi na pytanie dotyczące celowości działań „niegrzecznych uczniów”:

[D4]: *No na lekcjach to on przerywa nauczycielom, albo się wygłupia na lekcjach. Nieraz na lekcjach jak coś piszemy to staje z tej ławki i tańczy jakoś. I skacze z tej ławki, albo chodzi sobie po całej klasie, jakby wymóc [...]. Albo ostatnio na matematyce, podeszedł do tablicy, bo pani kazała i popłakał się z tego, że nie umiał zadania, bo on jest niezbyt takim dobrym uczniem;*

[D12]: *On jest bardzo niegrzeczny, on w jednym dniu może dostać 20 minusowych punktów. A właśnie on też myśli, że jest jakiś najlepszy. Że nie wiem. Że on wszystkich pokona czy coś takiego.*

Wypowiedzi odnoszą się również do kwestii (roz)poznania zachowania dzieci i intencji ich postępowania. Zawarte w narracjach interpretacje aktywności „niegrzecznych uczniów” wskazują na różnice istniejące w kulturowych optykach patrzenia na świat szkoły, ale i akcentują potrzebę odkrycia znaczeń wytwarzanych przez nich, a potrzeba ta przekłada się na działanie. Dziecko wnosi informacje – za pomocą afektywnych, behawioralnych oraz poznawczych aspektów – na temat tego, jak interpretuje rzeczywistość, co pociąga konieczność jej poznania, by zyskać zrozumienie. W wywiadach otrzymuję obraz nadmiernego koncentrowania się na zachowaniu się ciała ograniczonego tym, co wolno, i tym, czego nie wolno. Dzięki temu mogę dostrzec, jaką rolę pełni / może pełnić dziecko w kulturowym świecie szkoły. Partnerstwo w relacji budowane jest na humanistycznym zrozumieniu, natomiast brak wzbudzania i pielęgnowania refleksyjności oraz podawanie gotowych interpretacji rzeczywistości implikuje widzenie dziecka w aspektach „produktu” (por. Szulz i Cohn, 2012; Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 77).

Bycie w kategorii niegrzecznego ucznia staje się udziałem narratorów, którzy zwracają uwagę na wymiar emocjonalny i katalizowanie się trudnych uczuć wobec nauczyciela, co stanowi odpowiedź na jego działania:

[D12]: *[...] I taka właśnie pani, co teraz mamy z religii ciągle, każdego denerwuje, bo zamiast dać komuś minus to ona przez całą lekcję mówi uspokój się, przez całą [...]. Ostatnio mieliśmy takie prace w grupach, że z książki musieliśmy jakieś na przykład robić jakieś quizy na przykład pokazywać i oni musieli [klasa – uzupełn. K. KP], dziewczyny musieli zgadnąć co to jest za scenka. I właśnie wtedy, no ten, my się wygłupialiśmy, bo ten, my tą pani tak za bardzo nie lubimy;*

[D1]: *Na przykład już raz byłam na wagarach i nie poszłam na polski, bo byłam strasznie wnerwiona na panią. Bo co chwilę mi daje punkty ujemne. W zeszłym roku przeprosiłam za to wszystko panią, za przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć i dałam jej laurkę i bałwanka zszylałam. I bałwanka mi w tym roku oddała, chamsko. Zamiast mi dać pod koniec lekcji, to dała mi go na początku, tak abym sobie wstydu narobiła. Prawie zrobiłam, ja to kryłam, schowałam to [bałwanka – uzupełn. K. KP] do plecaka. To do dzisiaj jest u mnie*

w szafce. Oddała mi bałwanka, bo niby jestem niegrzeczna, niby mam sobie to przemyśleć.

Przywołane przykłady wskazują, jak labilne mogą być pozycje zajmowane przez uczniów w kulturze szkoły. Nawiązują one do niemalże nieobecnych kategorii w narracjach dzieci dotyczących poznania ich uczuć oraz emocji w kontekście wytwarzanych znaczeń. Sabotowanie lekcji czy też wycofanie się z relacji z nauczycielem, przybierające postać wagarów, stanowią odpowiedź na istniejącą dominację nauczycieli i nieuwzględnianie poznawczych oraz afektywnych wymiarów ucznia. Mogą stać się prototypem zachowań zmierzających do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, które w przyszłym funkcjonowaniu społecznym określone zostaną jako zaburzone („niegrzeczne”). Bruner (2006), powołując się na prace Vivian G. Paley²³, twierdzi, iż przedszkola oraz szkoły często przyjmują założenie o jednolitości kultur uczniów, traktując ich jak „tablice do zapisania”, pomijając dziecięcą zdolność do aktywnego poruszania się w świecie (Bruner, 2006, s. 116–120).

Istnienie dominującej kultury szkoły może pociągać za sobą – jak się wydaje – powstawanie uczniowskich subkultur, których członkowie będą poszukiwać namiastki autonomii i swojego miejsca w „świecie szkoły”, pozostając symbolicznie go pozbawionymi. Tworzenie wewnętrznych podziałów opartych na kategorii różnicy, konstruowanej na „braku” (odpowiedniego habitusu, „kulturowych narzędzi”), wzmacnia i podtrzymuje dychotomiczny podział na Nas i Ich (My – Oni)²⁴ („grzeczni – niegrzeczni/przemocowi/agresywni”) (por. Bauman, 1996). Koresponduje to z jednej strony z możliwością naznaczania piętnem dzieci, które wykazują trudności w procesie akulturacji z kulturą dominującą, a z drugiej – z konstruowaniem własnej tożsamości. Tożsamość jako konstrukt socjalizacyjny (Barwiński, 2011, s. 114) formowany w interakcji oraz oparty na doświadczeniu różnicy i podobieństwa (Golka, 2012, s. 215) pozwala na poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Do czego i kogo należę? Proces wykluczania i marginalizacji odbiera jednostce dostęp do wiedzy o sobie, tym samym możliwości właściwego konstruowania „Ja” (Goffman, 2005). Toczona przez dziecko walka o samoidentyfikację dokonuje się m.in. poprzez

23 Badaczka zajmowała się m.in. aspektem wzajemnego wykluczania się dzieci przedszkolnych w ramach przyjmowania ich do określonych grup dziecięcych (Paley, 1992).

24 Bauman w zestawieniu opozycyjnych kategorii „My vs Oni”, spostrzega pewną różnicę w postawach lokujących się na kontinuum podejrzliwości i zaufania, współpracy i wrogości, strachu oraz pewności siebie (Bauman, 1996, s. 47–48).

rekompensowanie niemożności pełnoprawnego uczestnictwa w kulturze szkoły. Ta rekompensata przybiera postać budowania „kapitałów” (opartych na sile, agresji, przemocy), gwarantujących prestiż, uznanie we własnej subkulturze, a także bezpieczeństwo ontologiczne (por. Oliwa-Ciesielska, 2013, s. 207). Przypisanie dziecku kategorii piętna z powodu kulturowego niedopasowania (odmienności kulturowej) powoduje, iż może być ono społecznie odrzucane czy uważane wręcz za osobę „z gruntu złą, niebezpieczną lub słabą” (Goffman, 2005, s. 32). Osoby naznaczone przyjmują przypisane im przez otoczenie „etykiety”, co finalnie prowadzi do postępowania zgodnego z przyjętymi oczekiwaniami i (z)ranienia tożsamości.

Rozdźwięk, pomiędzy rzeczywistą tożsamością jednostki a tożsamością oczekiwaną prowadzi do zaburzeń w konstruowaniu tożsamości społecznej, przyczynia się do tworzenia okazji do piętnowania (Goffman, 2005, s. 51). Zranienie tożsamości, rozumiane tutaj jako dopuszczanie się zachowań przemocowych/agresywnych przez uczniów, może bardziej dotyczyć potwierdzania pozytywnej tożsamości reprezentantów kultury dominującej niż poszerzania i rozwijania danego aspektu u dzieci z „upośledzonym habitusem” (por. Kożyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 54–44). To także tożsamość zbudowana na gruncie „milczenia” lub „krzyku”, charakterystycznych atrybutów „grzecznych” oraz „niegrzecznych/przemocowych/agresywnych uczniów”, poprzez „symboliczny gwałt” zadany w procesie socjalizacji wtórnej i odnoszący się do wpajania wartości kultury dominującej, z umniejszeniem kultury dziecka (por. Nikitorowicz, 2005b, s. 74). Badania prowadzone przez G. Roya Mayera (1995; 2001) dowodzą, iż w szkołach, w których: a) nauczyciele w interakcjach z dziećmi stosują kary i krytykę częściej niż nagrody, nie posiadając umiejętności społecznych związanych ze wsparciem jednostki w przezwyciężaniu niepowodzeń szkolnych; b) istnieje kontrola w postaci pracowników ochrony, monitoringu czy też wydzielonych stref, częściej dochodzi do zachowań antyspołecznych. Z innych badań ilościowych, akcentujących relację kultury szkoły z ryzykowną, dewiacyjną aktywnością uczniów wynika, iż takie elementy, jak troska i zaangażowanie (Shann, 1999) czy też wsparcie jednostki w nauce, łączące się ze zrozumieniem (Mayer, 2001) wpływają na budowanie czynników chroniących jednostkę.

Przytoczone fragmenty narracji dzieci pozwoliły na poznanie wytwarzanych przez nie znaczeń w nawiązaniu do kultury szkoły. Egzemplifikują się one w pewnych zachowaniach kulturowych czy też tożsamościowych (Lewowicki,

2001). Rekonstruowanie koncepcji socjologicznych opartych na dyskursach władzy (Bourdieu i Passeron, 2011; Goffman, 2005; 2011) umożliwia analizę i interpretację uczniowskich rozmów wobec dostrzeżenia opresyjnych mechanizmów tworzących selekcje oraz alokacje dzieci, które ze względu na ich habitus zostają symbolicznie wyłączone poza kulturę szkoły. Aspektem wykluczającym jest niedostosowane zachowanie, skontrastowane z wartościami charakteryzującymi ucznia zasymilowanego z kulturą (totalną) szkoły, który jest grzeczny (posłuszny oraz podporządkowany), a także kulturalny. Arbitralność kulturowa szkoły, jej opresyjność stawia przed „jednostkami nieuprzywilejowanymi” oczekiwania, wymagania, których spełnienie ma powstrzymać produkcję nierówności, jednak wymaga od nich niewspółmiernych do nagrody wysiłków, z jednoczesną nikłą szansą na osiągnięcie sukcesu (Jacyno, 1997, s. 113). To powoduje, że dzieci rozwijają indywidualne strategie gromadzenia ważnych dla nich „wyróżników”, jak: prestiż, uznanie, tożsamość, w sposób, który umożliwia im ich własny habitus (kultura). Nierzadko są one zdobywane za pomocą przemocowych/agresywnych metod, które mogą należeć do ich kulturowych (rodzinnych) wzorców postępowania.

Szerszą perspektywę przytoczonego stwierdzenia uzyskujemy dzięki koncepcji Bernsteina (1980b) dotyczącej transmisji kulturowej. To w języku odzwierciedlają się myślenie oraz zachowania komunikacyjne, które przez określone sposoby tworzenia reprezentacji poznawczych należą do pewnej struktury społecznej. Wytwarza ona specyficzne dla siebie kody odpowiedzialne za transmisję kultury i charakterystykę odpowiedniego typu zachowań (por. Bernstein, 1980b, s. 90; Grabias, 1997, s. 48–49). Język w relacji do kultury ma podwójne znaczenie. Nie tylko posługują się nim przedstawiciele kultury (dominującej) szkoły, narzucając określone wizje świata oraz jednostki (wiedza i nadawane znaczenia) – zarazem dokonując selekcji, ale i stanowi on dla dzieci ograniczenia wiążące się z różnicami w postrzeganiu świata (Bernstein, 1971, s. 171, 202; Bruner, 2006, s. 32–35).

W przypadku dzieci pochodzących z rodzin z układu ryzyka egzemplifikacja transmisji kulturowej dotyczy sytuacji (nie)dostosowania się do kultury szkoły. Transmisja kultury odkrywana w narracjach rozmówców, w wyniku przedstawiania (z)internalizowanych wartości, wzorców zachowań, norm, reprezentujących kulturę szkoły i wychowanie (por. Polak, 2007, s. 175), prowadzi do utrwalania nierówności oraz reprodukcji kulturowej. W wywiadach nieobecne wydają się kategorie dotyczące rozwijania języka-kultury za pomocą

komunikacji. Język „rozkazu”, „nakazu”, „wykluczenia”, „przemocy” skutecznie blokuje poznanie kultury uczniowskiej przez nauczyciela. Zwraca na to uwagę Bernstein, a także wskazuje, które dyskursy mogą być uznane za prawidłowe (Bernstein, 1971, s. 199). Ograniczenie czy też pozbawienie „głosu” dziecka, w tym dziecka „nieuprzywilejowanego”, przez co rozumiem niepoznawanie i nie(z)rozumienie jego kulturowego świata, powoduje zaniedbanie czy też nieuwzględnienie jego aspektów poznawczych i emocjonalnych. Okoliczności, w jakich istnieje sposobność doświadczania oraz poznawania kultury „Innego”, zachodzą jedynie w sytuacji autonomii, którą gwarantuje demokracja. Opresyjność szkoły pojawiająca się w narracjach dzieci utrwała nierówności społeczne, utrzymując niejawną postulat o „kulturowym kręgu deprivacji” (Kupisiewicz, 2006, s. 133).

Rekonstruując psychokulturową koncepcję edukacji w odniesieniu do kultury (Bruner, 2006, s. 126, 139), zauważam, że jednostki różnią się między sobą kulturowo w (roz)poznawaniu świata, co wymaga interdyscyplinarnego podejścia związanego z doświadczeniem „inności”. Ważna wydaje się nie tylko kwestia budowania opisywanej już „wyobraźni antropologicznej” (González i in., 2019, s. 247) u nauczycieli, ale i uwzględnienie aspektu między- i wielokulturowości w szkole. Wykorzystanie teorii modeli badań międzykulturowych pozwala na: a) akcentowanie potencjału wyrażania własnej kultury, tożsamości bez ranienia innych, a także: b) kształtowanie umiejętności kulturowych. Międzykulturowość nawiązuje do doświadczania różnicy, jej uświadomienia, poznania oraz jej akceptacji (Gajdzica, 2007, s. 119–120). Wzmacnia więc te obszary, które nie mają możliwości zaistnienia w kulturze totalnej szkoły: aspekt poznawczy i emocjonalny dziecka. Gajdzica (2007), postulując istotę włączania edukacji między- i wielokulturowej do kształcenia zintegrowanego w klasach I–III, zwraca uwagę na uwzględnienie następujących obszarów: postaw (m.in. dotyczących rozwijania tolerancji, samokontroli wobec różnic), potrzeb (empatii, samoakceptacji), świadomości (w aspekcie formowania własnej tożsamości w relacji do kultury rodzinnej, narodowej) (Gajdzica, 2007, s. 120–121). Nabywanie refleksyjności kulturowej dokonuje się w narracji (Blumer, 1984, s. 76), która pozwala nie tylko na dostrzeżenie różnic, odkrycie potencjału odmienności, samopoznania, istnienia twórczych konfliktów, ale i na konstruowanie tożsamości. Tadeusz Lewowicki (2012) stwierdza, że edukacja międzykulturowa odnosi się do „Kształtowania świata wartości, wiedzy, postaw, które prowadzić będą do pokojowego współistnienia, tolerancji, współpracy, godnych warunków

życia, respektowania praw człowieka, wolności” (s. 15–16). Dominacja kulturowa może prowadzić do tworzenia się nierówności, segregacji i destrukcyjnych konfliktów. Dziecko, które doznało wyobcowania, wykluczenia, samo również będzie traktowało „Inność” jako coś zagrażającego oraz obcego. Szczególnie istotne dla procesu (z)rozumienia kultury „Innego”, który w tym wypadku jest dzieckiem, dzieckiem z układu ryzyka, uczniem („grzecznym”/„niegrzecznym”/„przemocowym”/„agresywnym”), jest wejście w procesie interakcji w jego rolę (przez dorosłego) oraz wzbogacenie własnego doświadczenia o indywidualną perspektywę jego świata (Nikitorowicz, 2005b, s. 113). Narzucenie więc poszczególnych wartości, wzorców postępowania przez kulturę szkoły wskazuje na niezainteresowanie jej przedstawicieli rozwijaniem kulturowego potencjału. Reprodukacja kulturowa dokonuje się właśnie za pośrednictwem pozbawienia dziecka prawa do myślenia i czucia oraz narracji, co bliskie jest adultystycznemu modelowi wychowania oraz wizji dziecka jako niepełnoprawnego bytu (por. Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 68–79). Odnalezienie się w kulturze szkoły wymaga dużego wysiłku, opartego na poszukiwaniu alternatywnych wariantów wobec możliwości doświadczenia współpracy, sprawczości czy refleksji (por. Bruner, 2006, s. 126, 134, 138). Podejmowane bez świadomości motywów (destrukcyjne) aktywności uczniów mogą stanowić prototyp przyszłych zachowań i łączyć się z tworzeniem (z)ranionej tożsamości.

Analiza i interpretacja zgromadzonego materiału pozwalają na postawienie pytań, wymagających dalszych eksploracji: Czy, a jeśli tak, to dlaczego szkoła sprzyja budowaniu (anty)kapitału kulturowego opartego na dominacji, agresji oraz sile dzieci pochodzących ze środowisk nieuprzywilejowanych? W jaki sposób dochodzi do konstruowania się tożsamości uczniów, tworzących „subkultury”? Czy, a jeśli tak, to jakie znaczenie dla zachowania porządku społecznego ma podtrzymywanie przemocy i agresji w szkole?

4.3.9. Uczeń jako produkt kultury (totalnej) szkoły

Szkoła jest dla wszystkich dzieci doświadczeniem wspólnym, o którego jakości oraz różnicy może decydować spostrzeżenie przez, im właściwe, „kulturowe soczewki”. Pomimo wielu badań dotyczących kultury szkoły (m.in. Adrjan, 2012; Babicka-Wirkus, 2019; Dudzikowa i in., 2018; Nowosad, 2018a, 2018b, 2018c; 2019a, 2019b) jej dynamiczność oraz interakcyjność powodują niemożność precyzyjnego opisu, a także przyznania statusu stałości, ponieważ zawiera ona

wiele zmiennych kategorii. Jakościowe ujęcie zagadnienia podejmowane w monografii ma na celu pogłębienie rozumienia zjawisk zachodzących w instytucji szkolnej przez „oddanie głosu” zaangażowanym w nią członkom tej społeczności – dzieciom, zamieszkującym problematyczny, ale i wielokulturowy Bytom²⁵. Poznanie środowiska kulturowego szkoły przez pryzmat dziecięcych narracji pozwoliło na dokonanie analizy oraz interpretacji ich codziennych zmagania w ustalonych przez instytucję ramach działania.

Doświadczenie kultury szkoły jest dla części dzieci nowym doznaniem, ponieważ właśnie osiągnęły drugi próg edukacyjny: zmiana przestrzeni (mogą „eksplorować kolejne piętra szkoły”), nauczycieli, rytuałów stanowi dla nich „kulturowe zderzenie”. Przede wszystkim funkcjonowanie dziecka w szkole opiera się na (nie)utrzymywaniu się w wytyczonych, kanonicznych zasadach i dostrzeganiu oraz poznawaniu kulturowych dystansów (nauczyciele, uczniowie). Pozwala to na poczynienie analogii odnoszących się do arbitralności kultury szkoły i teorii reprodukcji Bourdieu (2011). Przemoc symboliczna egzemplifikująca się w narzucaniu znaczeń oraz wiedzy, a także formowaniu tych samych oczekiwań i wymagań wobec wszystkich uczniów, funkcjonująca w ukrytych kulturowych przekazach, jest podtrzymywana również przez nauczycieli. Konfrontowanie się ich habitusów w kontekście wtórnej socjalizacji, a wręcz akulturacji, przebiega w oderwaniu do ich rodzinnej kultury, a także kultury dziecka. W toku (nie)przyswojenia wzorców postępowania, reguł, zasad, norm dochodzi do (nie)uczenia się poruszania się w nowym świecie, (nie)nabywania wiedzy o sobie i pozostałych uczestnikach tej kultury. Pozwala to na redukcję napięcia rodzącego się na granicy „dwóch światów”: świata kultury dziecka oraz świata kultury szkoły, a także umożliwia osiągnięcie istotnego

25 W 2015 r. Bytom, podobnie jak Łódź oraz Wałbrzych ze względu na duże natężenie niekorzystnych zjawisk społecznych (bezrobocie, przestępczość, ubóstwo itp.), został objęty pilotażowym programem rewitalizacyjnym realizowanym w ramach działań Ministerstwa Infrastruktury i Rozwoju pn. *Gminny Program Rewitalizacji. Bytom 2020+*. Z dokonanej na potrzebę programu diagnozy wynika, iż m.in. 40% mieszkańców miasta nie ukończyło szkoły gimnazjalnej (*Gminny Program...*, s. 43). W ramach celów związanych z edukacją, które dotyczą działań na rzecz poprawy jakości kształcenia na różnych poziomach, uwzględniono czynnik zdawalności egzaminów szóstoklasisty i gimnazjalnych (*Gminny Program...*, s. 71). Pomimo akcentowania w *Programie wielokulturowej tradycji Bytomia*, związanej z funkcjonowaniem na terenie miasta ludności polskiej, niemieckiej, żydowskiej, romskiej oraz pochodzącej z Kresów Wschodnich (Hałaś i in., 2004), nie uwzględniono kwestii kulturowych jako istotnych czynników budujących tożsamość i postawy tolerancyjne. *Gminny Program...*

celu („kapitału”) (por. Bourdieu i Passeron, 2011; Koźyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 63–65).

Istnienie kultury dominującej, reprezentowanej przez szkołę, zawiera już w sobie elementy związane z pojawieniem się różnicy oraz pewnego „braku”/ „upośledzenia”. Dziecięce narracje, w których odkrywam kulturę totalną szkoły, korespondują z opresyjnym goffmanowskim modelem instytucji totalnych przez narzucane zasady, normy, mechanizmy kontroli, system kar i nagród. Dorośli nakreślają więc kulturowe ramy działania dziecka, decydują o wartościach, kształtują nadawanie znaczeń otaczającej je rzeczywistości, dokonują ukrytych selekcji. Uczniowie zostają zaznajomieni z tym, co mogą robić, co powinni robić oraz w jaki sposób nauczyciele będą kontrolowali wykonanie powierzonych zadań. Zostają pozbawieni głosu i możliwości bycia wysłuchanymi, reprezentując przekonania o byciu biernym odtwórcą kultury (por. Dahlberg i in., 2007, s. 45). W kulturze szkoły trudno dostrzec miejsce na dziecięcą swobodę i zabawę. Akcentowane przekonania także wskazują na przymus realizacji norm i zasad, wraz z jednoczesnym niemalże nierespektowaniem praw. Pojawiają się one wyłącznie w jednej narracji dziesięcioletniej dziewczynki oraz są następstwem wypełniania uczniowskich obowiązków:

[K. KP]: *A jakie uczeń ma prawa, co może robić?*

[D6]: *Nie wiem, uczyć się, chodzić do tej szkoły, jeść te obiady, jak zapłacać, brać udział w konkursach – uzupełn. K. KP] konkursy na świetlicy, nawet czasami na naszych lekcjach są konkursy. No i nie wiem już.*

Na podstawie analizowanego materiału zauważam, że dzieci pozbawione zostają prawa do (współ)tworzenia kultury (por. Szczepka-Pustkowska, 2011). Dorośli zdają się nie dostrzegać ich kulturowego potencjału, nie są zainteresowani poznawaniem wytworzonych przez nie znaczeń, konstruowaniem indywidualnych kultur czy przeżywanymi emocjami. Postawa ta jest bliska „dydaktycznego uprzedzenia”, które „każe patrzeć na dziecko z zewnątrz, z perspektywy osoby trzeciej, nie zaś «wniknąć w jego myśli». Jest wyraźnie jednokierunkowe: nauczanie nie opiera się na wzajemnym dialogu, lecz na powiadamianiu jednej osoby przez drugą” (Bruner, 2006, s. 86). Parafrazując stwierdzenia, dostrzegam, iż „kulturowe poznawanie” dziecka w szkole sprowadzone zostaje do behawioralnych aspektów: ważne jest to, co uczeń robi („wytwarza” wobec realizowania instytucjonalnych wymogów), nie to, co czuje oraz myśli (por. Goffman, 2011, s. 28). Postrzeganie dziecka w kategorii produktu, który można swobodnie wytwarzać, pozostaje w relacji do adultystycznego modelu wychowania (Śliwowski,

2007, s. 102; Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 67–79). Takiej koncepcji przyświeca wychowanie, które „bazuje na przymusie, autorytecie, poleceniach, posłuszeństwie oraz nierówności wobec prawa” (Śliwerski, 2007, s. 103). Pozwala ono na tworzenie wizji dziecka opartej na założeniu o jego braku sprawczości, co m.in. jest kluczowe w procesie formowania się tożsamości, a co odnosi się do antropologicznych postulatów kultury postfiguratywnej, w której dorośli/starsi przekazują wzorce kulturowe otrzymane od swoich przodków (Mead, 2000). Rodzi się tutaj pytanie dotyczące trwałości schematów funkcjonujących w kulturze szkoły i reprezentujących ją nauczycieli. Czy analogicznie do założeń o zwróceniu się do przeszłości w poszukiwaniu kulturowych wartości w kulturze postfiguratywnej można stwierdzić, iż nauczyciele korzystają z kulturowego bagażu, który wynieśli z własnej praktyki szkolnej? Klus-Stańska twierdzi, iż dziecięce doświadczenia przyszłych pedagogów korespondujące z kształceniem potencjalnie stanowią o automatyzacji działań w interakcji z uczniem. Kulturowo zakorzenione schematy sprawiają, iż pedagodzy odwołują się do ich przeszłego stanu bycia uczonym w przeszłości (Klus-Stańska, 2006, s. 169; 2010, s. 61).

Zgromadzony materiał badawczy wskazuje, że kategoria projektu jest bliiska ukrytych przekazów kulturowych wobec przeobrażania dziecka w ucznia. (Nie)możność prezentowania siebie (swojej kultury) jest ograniczana przez opresyjność kulturowych ram szkoły, co pozostaje w opozycji do „prawdziwej natury” dzieciństwa. Pojawia się pierwsze napięcie pomiędzy kulturą szkoły a kulturą dziecięcości. Nowicka, prowadząc etnometodologiczne badania dotyczące procesów komunikowania się nauczyciela z uczniami w klasach nauczania początkowego, stwierdza, iż sztywność, szczegółowość oraz objętość regulaminowych poleceń nie pozwala dziecku na autonomiczne działanie i samookreślenie (Nowicka, 2015, s. 351–352). Uczeń nie może charakteryzować się dziecięcą swobodą, skłonnością do zabaw i własnymi reprezentacjami świata. Warto tutaj przywołać historię dziewczynki, która została poinstruowana przez katechetkę w odniesieniu do własnej wizji swojej patronki czy chłopca ukaranego minusowymi punktami za „odbijanie balonem”. Wytwarzanie ucznia odbywa się właśnie za pomocą arbitralności kulturowej instytucji, opierającej się na mechanizmach kontroli i nadzoru analogicznych do goffmanowskiego modelu instytucji totalnych. Dziecko nie ma możliwości rozwijania się w kontekście własnej indywidualności i sprawczości, nie ma tutaj też miejsca na twórczą ekspresję ze względu na schematyczność zajmowanych układów.

W szkole obowiązuje, by posłużyć się bernsteinowską terminologią, pozycjonalny układ ról, determinujący jednokierunkową komunikację. Nieumiejętność asymilacji z kulturą dominującą powoduje kolejne napięcia powstałe w zetknięciu kultury dominującej z indywidualnymi dziecięcymi kulturami rodzinnymi.

Posiadanie zróżnicowanego habitusu związanego z (nie)elastycznością (z)internalizowania dominujących wartości czy też niemożnością odczytania „logiki pola” prowadzi do pojawiania się wewnętrznych antagonizmów grupowych. Dzieci z układu ryzyka, reprezentując swoje indywidualne kultury, w rozmowach zwracają uwagę na kontekst własnego lub obcego (kolegów i koleżanek z klasy czy ze szkoły) (nie)dopasowania się do instytucjonalnych ram kulturowych. Dochodzi do selekcji, w której istnieją następujące grupy uczniów: „grzeczni”, „niegrzeczni”, „przemocowi/agresywni”. Proces ten dokonywany jest przez dominującą kulturę szkoły, która stwarza „kulturowy wzorzec ucznia”. Następnie dochodzi do jego przejmowania przez dzieci asymilujące się i pogłębiania w interakcjach z uczniami nieprzystającymi do obowiązujących modeli wskutek „nieadekwatnego” posługiwania się „narzędziami kulturowymi”. Wyłączenie dzieci ze wspólnego „bycia w szkole”, posiadania własnego miejsca, powoduje poszukiwanie alternatywnych form kompensowania niepowodzeń szkolnych przybierające postać wytwarzania subkultur. Kultura totalna szkoły (dominująca) wydaje się korespondować z „uczeniem” dzieci – poprzez nierozwijanie w nich kulturowej refleksyjności, świadomości działań – społecznie nieakceptowanych praktyk w celu osiągnięcia takich „wyróżników”, jak: prestiż, uznanie, bezpieczeństwo, tożsamość (Bourdieu, 1991; Bruner, 2006, s. 62). Szkoła oczywiście ma sposobność zaoferowania wielu szans i okazji służących rozwojowi, jednak w sytuacji odrzucenia czy też niepoznania kultury z zaakcentowaniem dziecięcego rodzinnego czy lokalnego środowiska, prowadzi do kulturowego zderzenia (por. Nikitorowicz, 2005b, s. 203).

Nieczułość kultury dominującej wobec kategorii różnicy dotyczy unifikacji wszystkich różniących się (poprzez habitusy) między sobą dzieci, powodując powstawanie niepowodzeń. Oczywiście, niepowodzenia mogą być również wzmacniane (świadomie lub nieświadomie) poprzez określone przekonania na temat szkoły, siebie i przyszłości, powstałe na drodze socjalizacji pierwotnej, a odzwierciedlane w aspekcie wytwarzanych znaczeń, i systemie wartości związanych z pochodzeniem (Bourdieu i Passeron, 2011, s. 323–324).

Marginalizowanie/wykluczanie kultur dzieci oraz ich kultur rodzinnych w wyniku potwierdzania wyższości kultury dominującej, a także zamknięcie się na „odmienność kulturową” nie pozostaje bez wpływu na proces kształtowania się tożsamości i wytwarzania znaczeń. Jerzy Nikitorowicz (2005b) twierdzi, iż

Tożsamość jednostki kształtuje się w konkretnej grupie pod wpływem określonej kultury. Człowiek nie ma innej możliwości tworzenia obrazu siebie, koncepcji siebie czy identyfikowania się (przynależności) z kimś, jeżeli nie znalazł grupy odniesienia, czyli osób znaczących dla siebie, oraz dziedzictwa kulturowego [...] W określaniu tożsamości zawsze dokonujemy prób oddzielenia tego, co własne, od tego, co inne, obce, nieznane (s. 60–61).

To konstrukt, który wymaga stałego rozwoju, przestrzeni do autonomicznych działań, a także koresponduje z możliwością przerwania kulturowych reprodukcji. Egzemplifikować się może autokoncepcją związaną z samoidentyfikacją i poczuciem tożsamości, a także właściwymi dla danej osoby wzorcami postępowania (Wróblewska, 2011, s. 177). W sytuacji, kiedy dziecko konfrontuje się ze znaczeniami i wartościami przez kulturę dominującą, rodzi się pytanie o to, czy ma ono swobodę i sposobność jej konstruowania, negocjowania, dopasowania, czy też szkoła bierze udział w formatowaniu tożsamości („treningu tożsamości”) (Gromkowska, 1999, s. 36). W zgromadzonym materiale kategoria tożsamości może zostać potraktowana jako „wyróżnik”, do którego dążą dzieci. Określenie, kim się (nie) jest oraz kim (nie) wolno być, dotyczy narzuconej koncepcji „posłusznych uczniów” i dalszego procesu selekcji oraz behawioralnego odzwierciedlenia tworzących się zrębów tożsamości w (nie)podporządkowanym zachowaniu. Zygmunt Bauman (2012) twierdzi, iż budowanie porządku społecznego odbywa się za pośrednictwem miary większości. „Selekcja, oznakowanie i oddzielenie «marginalnego odchylenia od normy» są nieuniknionym kosztem utrwalania tego porządku” (s. 86). Przytaczane wcześniej terminy *zraniona tożsamość dzieci*, które prawdopodobnie pochodzą ze środowisk ryzykownych, nieuprzywilejowanych, a także *tożsamość dzieci podporządkowanych*, świadczą o istnieniu ukrytych programów, funkcjonowaniu kodów kulturowych w procesie reprodukcji kulturowej oraz podtrzymywaniu władzy. Paweł Rudnicki oraz Marzanna Pogorzelska, podejmując wątek funkcjonowania w szkole zła dotyczącego stosowania praktyk przemocowych i języka pogromowego wobec

osób o homoseksualnej orientacji, akcentują relacje pomiędzy tym, co oferuje obecnie instytucja edukacyjna wobec jakości pracy z dziećmi oraz młodzieżą, a tym, jak będą funkcjonować w przyszłości państwo i społeczeństwo. Wskazują tym samym na dychotomiczny obraz rozciągający się pomiędzy kulturą partycypacji a kulturą władzy (Rudnicki i Pogorzelska, 2020, s. 281). Wydaje się, iż kultura totalna szkoły neguje inność i odmienną nie tyle w aspekcie istnienia „znaczącej różnicy”, odnoszącej się do wyznania, koloru skóry, orientacji seksualnej itp., ile w ogóle w odniesieniu do występowania jakiegokolwiek odstępstwa od przyjętej „normy”, w której nie mieszczą się ani kultura dziecięcości, ani indywidualne kultury dzieci. Dostrzegam, iż celem kultury totalnej szkoły jest wytworzenie człowieka uległego, posłusznego, nieprzygotowanego do podążania za zmianami społecznymi (Luhmann, 2006, s. 416) i zamkniętego na „bycie” i na „poznawanie” drugiego.

Bruner (2006) w przedmowie do książki *Kultura edukacji* zwraca uwagę na dylematy związane z celami funkcjonowania szkół, które lokuje pomiędzy reprodukowaniem i asymilacją wzorców kulturowych a przygotowaniem (ryzykownym) do życia w świecie nieustannych zmian (Bruner, 2006, s. 3–4). Proces reprodukcji kulturowej zdaje się prowadzić do zakłóceń w procesie budowania tożsamości dziecka-ucznia-dorosłego, którego pozbawiono możliwości kreowania siebie i świata (por. Kwieciński, 2013, s. 201). Przyjęcie koncepcji dziecka jako autonomicznego podmiotu wydaje się kluczowe wobec pogłębiania dziecięcej autoświadomości, dostarczenia modeli tożsamości, a także kształtowania sprawstwa, a to wszystko ma miejsce w narracji (por. Bruner, 2006, s. 9). Wielkim orędownikiem dialogu jest Korczak, który w rozmowie z dzieckiem dostrzega pewną drogę prowadzącą od niewiedzy (na temat dziecka) do jego poznania poprzez nieustanne zadawanie pytania o to, „kim jest” (Korczak, 1939, s. 5). W spotkaniach z dziećmi towarzyszy mu idea aktywnego oraz twórczego rozwijania ich własnej tożsamości. W wyniku udzielenia im prawa do głosu autor wskazuje na konieczność spostrzegania dzieci jako wolnych oraz refleksyjnych podmiotów, posiadających potencjał do bycia aktywnymi twórcami własnego świata (Michalak, 2016). Porównanie dzieci do cudzoziemców, którzy uczą się, poznają język dorosłych (Korczak, 1978, s. 69) jest bliskie psychokulturowego modelu podejścia do edukacji autorstwa Brunera. Dziecko to aktywny podmiot, który działa, myśli w nawiązaniu do swoich dziecięcych, kulturowych wyobrażeń. W sytuacji spotykania się z nim, przede wszystkim w socjalizacji oraz wychowaniu, istotne jest wspólne rozwijanie, pogłębianie

świadomości wobec jego działań, motywów i środków realizacji zamierzeń (por. Bruner, 2006, s. 119). Maria Szczepska-Pustkowska zwraca uwagę na korczakowską triadę dialogiczności, odzwierciedlaną w rozmowach dotyczących: wiedzy o otaczającej rzeczywistości; personalnych aspektów relacji dorosły – dziecko oraz egzystencjalnych wymiarów światów zaangażowanych w spotkanie partnerów (Tarnowski, 1988, za: Szczepska-Pustkowska, 2019). Szczególnie intrygujące są różne sposoby myślenia dorosłych o dziecku, które wpływają na wybór metod nauczania i konstruują ich wzajemne relacje (nie)pozwalające na właściwy rozwój oraz tolerancję.

Interakcje dziecka z dorosłym to konstruowanie tożsamości, w których wyniku powstają dziecięce pytania i refleksje: „Czy wreszcie dzieci są ludźmi, czy nie? I już nawet nie wiem, czy się cieszyć, że jestem dzieckiem, [...] czy smucić się, że jestem słaby” (Korczak, 1994a, s. 260). Korczakowe spojrzenie na najmłodszych stanowi krytykę przekonań dorosłych na temat ich podporządkowanej, usługowej, biernej roli, które wręcz podkreśla stosowanie przemocy symbolicznej w praktykowaniu „kulturowego prawa dorosłych” do zawłaszczenia (Smolińska-Theiss, 2013, s. 123). Taka postawa, odzwierciedlana w negacji dawnej szkoły carskiej („szkoły śmierci”), opartej na dyscyplinie oraz przymusie, jest przez Korczaka mocno odrzucana, także ze względu na nierozwijanie u dzieci myślenia i nieoferowanie im wsparcia w podejmowaniu decyzji (Korczak, 1998, s. 18–19, 22). Kultura szkoły egzemplifikowana w narracjach umożliwia poznanie ukrytych koncepcji dziecka. Charakter przekonań na jego temat wiąże się z zakorzenionymi kulturowo znaczeniami funkcjonującymi w dyskursie dorosłych (Jarosz, 2013, s. 29). Spostrzeganie dziecka jako „produktu”, „projektu”, dającego się „kulturowo (s)tworzać” zdaje się prowadzić zarówno do marginalizowania koncepcji dzieciństwa, jak i reprodukcji nierówności społecznych. Korczak (1994b), będąc obrońcą dzieci pochodzących ze środowisk zarówno „wykluczonych”, jak i „salonowych” (tych o wyższym statusie społecznym rodziny pochodzenia), podnosi ich wartość oraz pozycję. Socjalizacja w doświadczeniu autora nierzadko w przypadku dzieci ubogich, pochodzących ze środowisk wykluczonych, wytwarza pewne piętno w postaci ukazywania ich „niekompetencji”, dziedziczenia rodzinnych wzorców kulturowych (Korczak, 1994b, s. 413). Jego (kulturowe) zrozumienie dziecka polega właśnie na odkrywaniu, rozumieniu oraz przezwyciężaniu powielania kultury ubóstwa (por. Smolińska-Theiss, 2013, s. 102–103). Taka perspektywa pozwala dostrzec różnice występujące w kulturowych światach dzieci z układu ryzyka,

będących narratorami, a także „bohaterami” narracji. Reprezentują odmienne „kapitały” w relacji do „uogólnionego” nieuprzywilejowanego habitusu, a także różne cele oraz drogi zdobywania „wyróżników” (przez bycie (nie)grzecznym). Nowatorskie podejście do umiejętności oraz kompetencji dzieci pochodzących ze środowisk marginalizowanych (Korczak, 2013, s. 106) pozostaje w relacji do kształtowania „antropologicznej wyobraźni” oraz potencjału akceptowania i zauważenia przez kulturę szkoły ich „kapitałów”.

Pytania, które zadaje autor wobec (nie)realizowania przedmiotu uczenia dzieci życia, wskazywania celów oraz towarzyszenia dzieciom w ich decyzjach (Smolińska-Theiss, 2013, s. 108–109), wydają się bardzo aktualne w odniesieniu do zgromadzonego materiału badawczego i dyskursu wokół kształtu współczesnej edukacji. Zbigniew Kwieciński, wskazując na opóźnienia kulturowe w edukacji, twierdzi, że współcześnie „Model szkolnictwa publicznego jest tradycyjny, kulturowe szkołę przestarzałej wiedzy encyklopedycznej i pamięciowej, wspierającej rywalizację i selekcję, [...] szkołę przygotowującą do życia w dziewiętnastowiecznej gospodarce wczesnoprzemysłowej i w państwie autorytarnym” (Kwieciński, 2019, s. 12). Panaceum na trwający kryzys szkoły znajduje nie w uczeniu człowieka posłuszeństwa czy bierności, lecz we wspomaganie go w rozwijaniu jego autonomii. Osoba autonomiczna potrafi zarządzać swoją refleksyjnością, współpracować z innymi, dostrzegać i tworzyć własną kulturę oraz doskonalić swój rozwój (2019, s. 14–15). Niewątpliwie, nie jest to możliwe bez rekonstrukcji szkoły i jej kultury, która przede wszystkim wobec swoich wartości akcentuje koncepcję dziecka jako aktywnego twórcy kulturowych znaczeń, który tworzy brunerowskie kultury klas szkolnych (por. Bruner, 2006, s. 119; Szczepkowska-Pustkowska, 2011).

4.4. Szkoła jako (nie)bezpieczne miejsce. Kategorie nieufności, zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego (nie)obecne w szkole

Kategorie zaufania oraz bezpieczeństwa są znaczące dla prawidłowego rozwoju człowieka, tym bardziej więc dostrajanie się podstawowego opiekuna do zgłaszanych przez dziecko potrzeb buduje prototyp jego relacji z otoczeniem (por. Giddens, 2003, s. 94–95). Jakość tworzącej się interakcji podstawowej (nie)ufności ma znaczenie wobec (nie)twórczego eksplorowania rzeczywistości przez jednost-

kę, która kreatywnie testuje swoją aktywność w rodzinnym „(nie)obliczalnym środowisku” i w obecności lęku (Winnicott, 1965, s. 86; 1974, s. 83).

Przewidywalność zachowań, rytualizacja czy też pewna sztywność wzorców, tworzą ufność, redukują napięcie (lęk), pozwalając osobie na stopniowe odczuwanie poczucia kontroli, sprawstwa, twórczości, a także „emocjonalnego oraz poznawczego zadomowienia” w danej wspólnoty z ludźmi. Stanowią one także o ochronie przed niebezpieczeństwami i chaosem. To „bycie w świecie” powiązane jest z pojęciem bezpieczeństwa ontologicznego, umożliwiającym konfrontowanie się z sytuacjami ryzyka (Giddens, 2003, s. 67). To ufność oparta na pewnych ramach zachowań, praktycznych wskazówkach, pozwalających człowiekowi na odnalezienie się w niespokojnym świecie. Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2019) twierdzi, iż „Bezpieczeństwo ontologiczne to przekonanie, że gdzieś wśród innych ludzi jestem u siebie, na swoim miejscu, że mogę się tam zadomowić, mogę zaufać otoczeniu [...], to zgeneralizowane zaufanie do innych ludzi, do miejsc i zdarzeń” (s. 15). Ponadto, w wyniku procesu socjalizacji pierwotnej osoba „uczy się” kulturowych reguł nawiązywania relacji. Zostaje również wyposażona w „kulturową skrzynkę narzędziową”, dzięki której radzi sobie z interpretacją otaczającego ją świata (Krzyńska, 2013, s. 62), opartą na rozwiązaniu podstawowego eriksonowskiego kryzysu psychospołecznego (Erikson, 1994, s. 118). Bezpieczeństwo ontologiczne, warunkowane przez jakość podstawowego zaufania, zapewnia subiektywne postrzeganie ludzi oraz świata poprzez stałe właściwości, ich niezmienność (Nowak-Dziemianowicz, 2019, s. 15), a także traktuje o zapewnieniu ciągłości tożsamości (Giddens, 2002, s. 74). Schematyczne trzymanie się jednak rutyny, którą mogą gwarantować określone wzorce kulturowe, koresponduje z nieporadzeniem sobie z lękiem i nierozwinięciem zaufania, tym samym z powstaniem trudności w elastycznym przezwyciężaniu nieprzewidywalnych sytuacji (Giddens, 2002, s. 64–65). Podejmowana aktywność kulturowa, rozumiana jako posługiwanie się przez dziecko regułami kulturowymi, odzwierciedla stan zaufania do siebie (Mamzer, 2008) i zakres bezpieczeństwa ontologicznego istniejącego w danej zbiorowości (Krzyńska, 2013, s. 62). Ponadto, zagadnienie zbudowane na fundamentach podstawowego zaufania w dalszym funkcjonowaniu jednostki podtrzymywane jest za pomocą stałości wzorców kulturowych oraz rutyny (Mamzer, 2008, s. 18).

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów można stwierdzić, że postrzeganie szkoły jako fizycznego terytorium i kulturowej oraz symbolicznej przestrzeni, z którą człowiek pozostaje w stałej relacji, zawiera w sobie komponent

potencjalnego (nie)bezpieczeństwa i próby „zadomowienia” podejmowane przez narratorów.

Takie stwierdzenie nawiązuje do percepcji instytucji edukacyjnej w sytuacjach (nie)rozwijania (kultury) zaufania oraz (nie)możności tworzenia bezpieczeństwa ontologicznego budowanego na koncepcji psychokulturowego podejścia do edukacji (Bruner, 2006). Perspektywy te są obecne we fragmentach trzech narracji. Jedna z nich traktuje o kompensowaniu nieufności przez poszukiwanie bezpieczeństwa w kulturowych rytualizacjach oraz stałości wzorców postępowania wśród nauczycieli (*Szkoła jako miejsce rozwijania «kultury» nieufności*). Dwie pozostałe natomiast dotyczą budowania go przez szkołę za pomocą konsekwentnie realizowanych zasad i doświadczania przez ucznia nauczycielskiej wiarygodności (*Szkoła jako miejsce budowania «kultury» ufności*). Uwzględniona w analizie oraz interpretacji Giddensa koncepcja bezpieczeństwa ontologicznego zostaje rozwinięta w podrozdziale o perspektywę postrzegania szkoły w kategoriach zaufania i nieufności.

4.4.1. Szkoła jako miejsce rozwijania (kultury) nieufności

Dla dziesięcioletniej dziewczynki utrzymanie *status quo* związanego z dążeniem do niezmienności kultury szkoły, a także kultur poszczególnych nauczycieli niemalże organizuje życia szkolne oraz sprawia, że uczennica mu się podporządkowuje. Doświadczenie bycia „zagrożoną”, a także radość z uzyskanych ocen wyznaczają granice, po których dziewczynka (nie)chce się poruszać:

[D3]: Bardzo lubię też dostawać oceny. Jak dostanę piątkę, to się tak cieszę, no po prostu cały dzień się cieszę. Drugi dzień też się cieszę, że po prostu, że udało mi się w końcu ten, jak byłam zagrożona i dostałam czwórkę, ja się tak cieszyłam [...] w ogóle powiedziałam to mamie. I się tak cieszyła, w ogóle się tak cieszyliśmy. Że po prostu poprawiłam i już nie jestem zagrożona.

Graniczne sytuacje, w których uczennica się znajduje, kreują jej dążenia (oparte na obserwacji siebie oraz otoczenia) do podtrzymania „pozycji niebycia zagrożoną”. Wydaje się, że to emocjonalne oraz poznawcze rozpoznanie „ram działania”, które mogą pozwalać dziecku na pewne „zadomowienie się” i odczuwanie podstawowego bezpieczeństwa w sytuacji szkolnej. Przewidywalność oraz niezmiennosc rytuałów, których narratorka doświadcza i do których potrafi się przystosować, umożliwiają redukcję stanów napięcia:

[D3]: [...] *Każda inna pani, na każdej innej przerwie gada z panią wicedyrektor i potem my czekamy, pod klasą. Ja jestem jeszcze w szafce, bo muszę wyjąć książki, bo jak akurat nie mam tych lekcji, to nie muszę brać tych książek, bym nie miała dużo do noszenia. I musimy ciągle stać, ciągle pod tą klasą. I jak widzę, że pani idzie, to my szybko wbiegamy na górę i się ustawiamy; [...] Już wiem, gdzie chodzić* [sytuacja dotyczy szukania sal, w których mają odbyć się lekcje – uzupełn. K. KP], *ale czasami mam problemy z przyrodą, bo czasami mamy w bibliotece, raz mamy u pani w sali, raz mamy na dole na parterze. Ja idę za klasą, bo oni lepiej wiedzą. Mają plan.*

Istnienie stałych wzorców kulturowych umożliwia dziecku uzyskanie pewnej kontroli nad otaczającym je światem, co, zwłaszcza wobec zmian związanych z progiem edukacyjnym²⁶, staje się okazją do utrzymania poczucia bezpieczeństwa ontologicznego (por. Giddens, 2003, s. 67). Dziewczynka próbuje poznawczo analizować rzeczywistość m.in. poprzez dostosowanie swoich działań do szkolnych reguł postępowania. Aktywność ta potencjalnie chroni ją przed zagrożeniem ze względu na sposobność monitorowania sytuacji. Jednocześnie jej zachowanie jest sprzężone z aktywnością nauczyciela, co może wpływać na unifikację tożsamości (Laing, 2004, s. 68). Niebezpieczeństwo nie zostaje tutaj zdefiniowane, zdaje się odnosić się do uniknięcia konsekwencji niewypełniania kulturowych zasad, analogicznie łącząc się ze wspomnieniami z (nie)responsywnej relacji z podstawowym opiekunem i jego (nie)akceptacji dziecka (Sullivan, 1953, za: Giddens, 2002). Jednak w dalszej części wypowiedzi uczennica odwołuje się do doświadczeń z nauczycielami, którzy zawiedli jej oczekiwania w wyniku niezrealizowania założonych przez nią działań („zakładu”), składających się na kategorię zaufania (por. Sztompka, 2007, s. 69–71). Na podstawie zgromadzonej wiedzy dziewczynka zaczyna tworzyć negatywne sądy o nauczycielce jako partnerce niegodnej zaufania, działającej na szkodę narratorki:

26 Przez zmiany, z którymi mierzy się dziecko po przekroczeniu progu edukacyjnego, rozumiem konieczność poznawania nowych nauczycieli i ich oczekiwań, konfrontowanie się z programem nauczania nowych przedmiotów, zaznajomienie się ze zwiększoną przestrzenią szkoły w kontekście poszukiwania sal przedmiotowych itp. Uczniowie muszą zaadaptować się do nowych reguł kulturowych, wymagań, co nieradko wiąże się z przeżywaniem wielu przykrych stanów emocjonalnych, jak: lęk, wstyd, niepewność. Upośledza to osiągnięcie dobrych wyników w nauce czy też wpływa na nieradzenie sobie jednostki z występującymi trudnościami (por. Kapica, 1999, s. 144; Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 1994, s. 358).

[D3]: *No, bo ja w ogóle się bałam, że się to wyda i że pani [nauczycielka – uzupełn. K. KP] będzie to wszystkim mówiła. I ja nie chciałabym, żeby cała szkoła się dowiedziała, że jakiś chłopak ciągle za mną łaził. Nie ufałam tej pani, bo ciągle jak powiedziałam coś pani, to pani powiedziała to innej pani, i pani powiedziała to innym dzieciom i dzieci innym i tak dalej i tak dalej.*

Narratorka opisuje wydarzenie, która miało miejsce podczas „zielonej szkoły”. Dziewczynka nie poinformowała nauczycielki o okoliczności stanowiącej, w jej przeżywaniu zagrożenie (poczucie wstydu), z powodu strachu przed ujawnieniem tajemnicy innym osobom w szkole. Pojawiająca się kategoria ufności, której budowanie pozostaje w relacji do okresu wczesnoniemowlęcego, kiedy to dziecko tworzy relacje z matką, pozwala na tworzenie przekonań o poczuciu (nie)bezpieczeństwa i (nie)zaspakajania podstawowych potrzeb (Erikson, 1997). Powstałe, w socjalizacji pierwotnej doświadczenia związane z zaufaniem i bezpieczeństwem stanowią bazę do nawiązywania przyszłych relacji międzyludzkich i na tej podstawie do budowania koncepcji świata. Ufność oznacza „przedrefleksyjne zadomowienie w otoczeniu [...] pozwalające [...] oczekiwać i spodziewać się dającej minimum komfortu interakcji z otoczeniem” (Witkowski, 1989, s. 129). Zaufanie jest jednak kategorią bardziej świadomą, opierającą się na racjonalnym osądzie rzeczywistości. Doświadczenie dziecka mogło doprowadzić do konieczności rekonstrukcji kulturowej reguły zaufania uogólnionego nawiązującego do „rozproszonego zaufania do rozmaitych obiektów i swego rodzaju pewności co do dobrych intencji innych, wynikającej z ogólnego poczucia bezpieczeństwa egzystencjalnego” (Sztompka, 2007, s. 146). Konsekwencje, które ponosi dziewczynka, pozwalają na kreowanie przekonań na temat nauczycielki jako obiektu, który wywołuje poczucie zagrożenia. Przewidywalność rutynowych praktyk kulturowych związanych z zaufaniem spotyka się z koniecznością zrekonstruowania dotychczasowych wyobrażeń o rzeczywistości. Wprowadzenie kategorii nieufności umożliwia sprawniejsze i ostrożniejsze reagowanie w przyszłości wobec zagrażających zjawisk, kontrolowanie własnych działań w celu uniknięcia (sytuacji i osób) powtórzenia dotkliwego doświadczenia (por. McKnight i Chervany, 2001):

[D3]: *I teraz, co chłopacy mi powiedzą, albo jak mnie obrażają to pójdę do mojej przyszelej, znaczy byłej wychowawczynie z trzeciej klasy, bo pani wychowawczynie jest na świetlicy teraz. No i mogę jej jedynie to powiedzieć [o sytuacji z „zielonej szkoły” – uzupełn. K. KP], teraz wiem, że jak jest na świetlicy to nikomu to nie wygada. Bo pani też nie była taka kogo? a kto? jaka to nie jest poważna*

sprawa? I się zgodzę [powiedzieć – uzupełn. K. KP], że pani nikomu tego nie powie. I wtedy to powiem [...].

Dziewczynka stwierdza, iż może o wydarzeniu opowiedzieć pod warunkiem zaistnienia dwóch przesłanek: oceny wiarygodności nauczyciela (pani wychowawczyni jest na świetlicy teraz [...]) **teraz wiem, że jak jest na świetlicy to nikomu to nie wygada** oraz deklaracji dyskrecji (**I się zgodzę [powiedzieć – uzupełn. K. KP], że pani nikomu tego nie powie. I wtedy to powiem [...]**). Dziecko ma (samo)wiedzę na temat tego, jakie osoby i jakie sytuacje powodują zachwianie bezpieczeństwa, co pozwala mu wytwarzać takie działania i powierzchowne relacje, które umożliwiają obniżenie poczucia dyskomfortu. Do grupy osób, którym może (za)ufać, należy również pedagog szkolny, ponieważ widzi i reaguje na sytuacje zagrażające uczniom ([...] *szliśmy z tym [dotyczy sytuacji agresji w szkole – uzupełn. K. KP] do pani pedagog, bo ona jedyna nam wierzyła. Bo ona widzi, pani widzi na zajęciach jak on popychał*).

Aktywność dziecka można lepiej zrozumieć, umieszczając ją w kategorii bezpieczeństwa ontologicznego rozwiniętej przez Hannę Mamzer (2008). Jej zdaniem, pewna rytualność wydarzeń kulturowych pomaga jednostce wytworzyć poczucie jej wewnętrznego zaufania do siebie samej i własnych kompetencji, co wskazuje na ich właściwe użycie w celu wypełniania zadań instrumentalnych. Rutynowość działań kulturowych społeczności buduje bezpieczeństwo ontologiczne odpowiedzialne za tworzenie bazy do zaangażowanych relacji społecznych i zaufania do siebie, nie jest jednak warunkiem niezbędnym. Stałość, przewidywalność reguł kulturowych świadczy o wytwarzaniu samozaufania, przejawiającego się w przekonaniu co do własnych umiejętności. Umożliwia to kształtowanie zdolności przystosowania się do nieprzewidywalnego świata przez radzenie sobie z lękami i niepokojem (Mamzer, 2008, s. 8, 213–226). Dziecko czuje się zagrożone w sytuacji ujawnienia tajemnicy, co do tej pory mogło być odmiennym kulturowo doświadczeniem od dotychczasowego przekonania na temat dorosłego (nauczyciela). Zderzenie się z nową sytuacją umożliwia dziecku zdobycie wiedzy i umiejętności radzenia sobie w konfrontacji z niebezpieczeństwem. Równocześnie jednak tworzy przekonania na temat dorosłych, ufundowane na kategorii nieufności, blokującej ekspresyjność, spontaniczność oraz relacyjność (Mamzer, 2008, s. 216–217). Dziecko spostrzega szkołę poprzez kulturowe soczewki jako instytucję (s)tworzoną przez nauczycieli uczniom. Nauczycieli tych nie należy obdarzać kategorią zaufania, ponieważ wzorce ich postępowania nie są w stanie zagwarantować dziecku poczucia bezpieczeństwa.

Dążenie do utrzymania przewidywalności w nieprzewidywalnym świecie jest dla Giddensa rodzajem mechanizmu obronnego, wspomagającego sprawczość jednostki w konfrontacji z niebezpieczeństwem, a także budującego zaufanie, będące bazą bezpieczeństwa ontologicznego (Giddens, 2002, s. 63). Problem pojawia się wówczas, gdy – jak opowiada narratorka – konfrontuje się ona z wzorcami zachowania nauczycieli, których musi nauczyć się rozpoznawać, interpretować oraz tworzyć odpowiednie strategie pozwalające na eliminację czy obniżenie ryzyka:

[D3]: [...]. W ogóle ona mówi i patrzy wszystkim na oczy [nauczycielka z języka polskiego – uzupełn. K. KP], że jak trzęsą się i nie wiedzą, co powiedzieć, to akurat pani ich wyznacza, bo nie wiedzą. Chce, żeby dostali jedynki. U mnie akurat widać, [że się trzęsę – uzupełn. K. KP] więc byłam zagrożona. Teraz już nie jestem. Miałam cztery jedynki, a teraz je poprawiłam na piątki. Próbujemy powstrzymać to trzęsienie i panią przyłapać, że, bo pani czasami mówi, że wie, ktoś [się – uzupełn. K. KP] trzęsie. I wie [ona – uzupełn. K. KP]. Dlatego ja mam też czasami taki sposób, że dam rękę do góry i pani wie, że ja akurat mam i mnie nie wyznacza, a akurat nie znam odpowiedzi. Czasami mi to pomaga.

Wypowiedź dziecka zawiera opis etapów tworzenia wiedzy (wytwarzania znaczeń i ich negocjowania) w odniesieniu do nauczycielki języka polskiego. Dziewczynka obserwuje zachowanie uczniów i nauczyciela (kontroluje je), następnie interpretuje je na podstawie poznawczych dowodów. Dokonanie zmiany aktywności uczniów (eksperymentowanie) stanowi podstawę do weryfikacji interpretacji, która prowadzi do określonych wniosków, ponownie podlegających aktualizacji. Poznawanie schematu, według którego nauczycielka wybiera uczniów do odpowiedzi, umożliwia narratorce stosowanie strategii „podniesionej ręki”, dzięki której pozoruje znajomość odpowiedzi oraz wiedzę i dostraja się do wzorców kulturowych prowadzonej lekcji. Wydaje się, iż relacja narratorki z nauczycielką oparta jest na podejrzliwości oraz nieufności, ponieważ dziewczynka nieustannie koncentruje się na zabezpieczeniu siebie, analizowaniu intencji pedagoga, sztywności jego zachowania (por. Sztompka, 2002, s. 321). Unikanie zagrożenia związanego z otrzymaniem niedostatecznych ocen koresponduje z potrzebą „bycia w świecie”, „zadomowienia się w kulturze szkoły”, dopasowania się, w celu zachowania ciągłości wytwarzanej rutynowo oraz podtrzymywanej tożsamości (por. Giddens, 2002, s. 55, 63, 67–78). Narratorka na podstawie zgromadzonego doświadczenia (nie)świadomie oczekuje lub

kalkuluje, jakie działania będą zachodzić oraz jakie mogą wywołać skutki. „Im bardziej zwiększa się trafność przewidywanych aktywności, tym większa jest szansa na uznanie zachowań jako rutynowych” (Mamzer, 2008, s. 235). Strategią tą uczennica dzieli się ze swoimi przyjaciółkami, a także rozwija kolejne, dążąc do zminimalizowania ryzyka i tworząc tym samym bazę bezpieczeństwa ontologicznego:

[D3]: *Ja powiedziałam to moim najlepszym przyjaciółkom [o podniesionej ręce – uzupełn. K. KP] i akurat ich nie wyznacza, ale innych; [...] ale też mu [koledze – uzupełn. K. KP] powiedziałam jeden taki sposób, też taki sprytny i inny: nie ma się zgłaszać, może się trząść tak specjalnie, ale jak pani go zapyta to on odpowie na to pytanie.*

Rozmówczyni jest pewna skuteczności poznawczo rozpoznanych sposobów myślenia oraz działania nauczycielki, których niezmiennosc monitoruje, co umożliwi jej budowanie poczucia kontroli. Oparcie się na testowaniu strategii wobec rutynowości zachowania pani z języka polskiego jest symbolicznym zawieszeniem pomiędzy zagrożeniem a bezpieczeństwem, co prowadzi do rozwinięcia nowych kompetencji radzenia sobie z ryzykiem (Witkowski, 2015, s. 11, 65). Taka postawa jednocześnie wymaga od dziecka nieustannego dokonywania wyborów i sztywności zachowań oraz nawiązuje do nieufności, która pozwala narratorki uniknąć problemów (por. Mamzer, 2008, s. 216). Dziewczynka w wytwarzanych znaczeniach zakłada, że aktywność nauczycielki jest świadomym, niekorzystnym działaniem skierowanym przeciwko uczniom, co sygnalizuje jej nieprzychylność oraz nieufność (por. Sztompka, 2007, s. 99).

Wydaje się, iż nieufność pojawia się nie tylko w relacji do nauczycielki, ale jest także udziałem wewnętrznego przeżycia narratorki, która pomimo wypracowanych sposobów radzenia sobie w sytuacji ryzyka nie decyduje się na pójście na lekcję i zawierzenie własnym umiejętnościom:

[D3]: *A dzisiaj akurat nie było mnie na pierwszej lekcji, bo zapomniałam, że pani z polskiego będzie czegoś pytała i specjalnie nie dałam budzika.*

Zauważam w narracji tworzenie zrębów bezpieczeństwa ontologicznego w aspekcie zarówno wspólnotowym, jak i podmiotowym. O ile dziecko jest w stanie oswoić kulturowe wzorce zachowań, na których paradoksalnie ma sposobność budować wspólnotowe poczucie bezpieczeństwa ontologicznego, to o tyle subiektywne wewnętrzne lokowanie zaufania w jednostce zdaje się zakłócone

ze względu na odstąpienie od dotychczasowych wymogów czy też reguł²⁷. Poza tym, aby człowiek mógł w pełni korzystać z bezpieczeństwa ontologicznego, oprócz poznawczego radzenia sobie ze światem musi emocjonalnie czuć się „oswojonym” z danym miejscem, ludźmi, co z kolei wymaga zaistnienia wiary, nadziei oraz zaufania (Giddens, 2002, s. 54).

O tym, jak ważne jest dla dziecka chociażby oparcie się na rutynowości zdarzeń, świadczy poniższa wypowiedź, w której dziewczynka reaguje napięciem na nieprzewidywalne zachowanie nauczyciela:

[D3]: *Dzisiaj mieliśmy sprawdzian, no i inna klasa, też była na tym sprawdzianie, raczej, na innym, bo nie zdążyła go zrobić na lekcji, nie wiem czemu. Na naszej lekcji robiliśmy sprawdzian i oni też. Trochę się czułam nieciekawie, bo tak dziwnie zareagowałam – po co ona tu wchodzi* [uczennica – uzupełn. K. KP] *i siada na moje miejsce, ja musiałam się przesunąć. Potem pani powiedziała, że te dzieci po prostu nie były na tych lekcjach i nie zdążyły. Nie wiem co robiły. Nie uprzedziła nas. I miało być w poniedziałek, teraz właśnie w poniedziałek miał być sprawdzian, a go nie było. Tylko kartkówki są niezapowiedziane, a sprawdziany są zapowiedziane. I ja nie miałam tego nigdzie niezapisane, a cały tydzień byłam w szkole. Ja nie wiedziałam co się uczyć i cała klasa chyba nie wiedziała, że jest sprawdzian* [w danym dniu, innym niż poniedziałek – uzupełn. K. KP]. *No i chyba jedna osoba, ja jej wierzyłam i coś się tam nauczyłam, ale wątpię, że mi to wyszło, bo naprawdę nie mogłam się z minuty nauczyć, pani się zresztą też spóźniła.*

Dziecko konfrontuje się z trudnymi emocjami powstałymi wskutek zaburzenia przez nauczycielkę struktury i formy zajęć (spóźnienie się, zaproszenie uczniów z innej klasy), a także złamania obowiązującej umowy dotyczącej daty sprawdzianu. Nieprzewidywalność działania rodzi problematyczność budowania zaufania: sytuacja, w jakiej znalazła się narratorka, stanowi dla niej zagrożenie oraz generuje przekonanie o niemożności polegania na nauczycielce. (Nie)dotrzymanie umowy czy też złożonej obietnicy, które w danym przypadku przybierają formę nauczycielskich reguł kulturowych, kreuje wzajemne relacje nauczyciela z uczniami, a także może potencjalnie (nie)przeciwdziałać sytuacji narażenia na ryzyko. Samo już założenie o istnieniu pewnej reguły (w tym

27 W przypadku funkcjonowania kultury totalnej w szkole może dojść do załamania subiektywnego poczucia bezpieczeństwa ontologicznego dziecka wskutek narzuconych mu kulturowych reguł postępowania mających na celu poddanie się ucznia dominującej i kontrolującej instytucji (Mamzer, 2008, s. 31).

przypadku zapowiadanie sprawdzianów) powoduje określony sposób postępowania, redukując nieprzewidywalność (Mamzer, 2008, s. 229). Odstąpienie od wcześniejszych ustaleń, bez uprzedniego powiadomienia, nie pozwala na budowanie wiary w działanie drugiego człowieka. Ponadto, rodzące się przekonanie o niemożności zaufania innym przenosi się również na poszczególne role społeczne (w tym wypadku nieufność wobec nauczycieli) i całej instytucji (Sztompka, 2007, s. 114–115).

Postrzeżenie szkoły w kategoriach miejsca wzbudzającego niepokój i doświadczenie ryzyka oraz przez pryzmat konieczności kulturowego (nie)poznania szkoły oraz nauczycieli, którzy swoimi regułami mogą kreować (nie)jawne kulturowe wzorce, wskazuje na konieczność rozwinięcia kategorii bezpieczeństwa ontologicznego. Dziewczynka akcentuje potrzebę utrzymania „statusu niezagrożonej”, co sugeruje zwrot w kierunku formowania się tożsamości. Możliwe, iż deficyty w rozwijaniu podstawowej ufności, korespondujące z niedostatecznym „emocjonalnym kokonem” czy też sztywnym trzymaniem się przewidywalnych i rutynowych wzorców kulturowych, wydają się sugerować o niewykształconej nadziei wobec swobodnego oraz kreatywnego działania w konfrontacji z kulturą szkoły i nauczycieli (por. Giddens, 2002, s. 58). Ponadto, w wyniku wytworzonych znaczeń, stan nieufności jest podtrzymywany lub też wywoływany przez kulturowe modele zachowania nauczycielek, które w percepcji dziecka budzą niepokój oraz mogą być zagrożeniem dla kreowania tożsamości. Konfrontowanie się w szkole z ryzykiem oraz niepokojem stawia przed narratorką zadanie poradzenia sobie z nimi za pomocą poznawczych, stałych elementów, odnajdowanych w szkolnych rytuałach czy zrutynizowanych wzorcach postępowania nauczycielki. Przejawy nieufności, niewiarygodności obecne w szkole zdają się świadczyć o istniejącym środowisku nieufności (Sztompka, 2007, s. 267). Funkcjonowanie w danej zbiorowości tworzy przekonania o (nie)obdarzaniu zaufaniem innych oraz skutkuje rezygnacją z wypełniania oczekiwań, generujących zachowania nacechowane podejrzliwością, wrogością, zrywaniem więzi i kreowaniem kultury nieufności i cynizmu (Sztompka, 2007, s. 271).

Budowanie zrębów bezpieczeństwa ontologicznego odpowiedzialnego za „zadomowienie się w świecie i z ludźmi” (Nowak-Dziemianowicz, 2019, s. 14–15) zostaje zakłócone przez brak emocjonalnego wymiaru zaufania (utrzymujące się poczucie napięcia, lęku), a także złamanie umów przez nauczycielkę. Nieufność umożliwia ochronę przed niebezpieczeństwem, jednak doświadczenie

pewnego ryzyka nie jest traktowane przez narratorkę jako potencjalna szansa czy wyzwanie do rozwoju (Witkowski, 1989, s. 129). Niedostatecznie rozwinięta świadomość refleksyjna, która wiąże się z rozpoznaniem przesłanek podejmowanych działań (Giddens, 2002, s. 54), w sytuacji ostrożności dziecka w nawiązywaniu relacji, może nie zostać poddana ponownemu wytworzeniu znaczeń wskutek braku wymiany narracyjnej (intersubiektywnej) (Bruner, 2006). Wskazuje to na pewne ograniczenia, które nie zawsze są zauważalne w codzienności szkolnej. Dążenie do tworzenia sytuacji, w których uczeń ma sposobność „kompensacji” podstawowego zaufania (Howes i Ritchie, 2002, s. 3) w postaci budowania relacji opartych na wzajemnych, przewidywalnych oczekiwaniach, wspomaga rozwijanie bezpieczeństwa ontologicznego. Przekonania na temat zdolności do samozaufania (wiara w to, że człowiek poradzi sobie w świecie) oraz zaufania innym pozwalają na poznawanie odmienności ludzi i refleksyjne budowanie tożsamości opartej na własnej wartości.

W nawiązaniu do przeprowadzonej analizy i interpretacji pojawiają się pytania: a) o (nie)możliwości rozwijania kultury zaufania w sytuacji konfrontowania się z niejawną podejrzliwością wobec dziecka-ucznia w aspekcie kultury totalnej szkoły, filarów wiarygodności nauczycielskich kultur (por. Kwiatkowska, 2012, s. 113) czy też b) o kategorie, na które uczeń zwraca uwagę w kontekście poczucia bezpieczeństwa.

4.4.2. Szkoła jako miejsce budowania (kultury) ufności

Zmiana w warstwie znaczeniowej w podstawowej (pierwotnej) ufności, związana z kształtowaniem (nie)responsywnych relacji z opiekunem, zachodzi wraz z metrykalnym oraz społecznym rozwojem w kierunku doświadczania wiarygodności innych ludzi, a także zawierzenia zasadom. Zaufanie staje się dla człowieka osobistym „projektem”, który musi podjąć, aby móc poruszać się w płynnej, ryzykownej ponowoczesności, by czuć się pewnie w niepewnych czasach (Giddens, 2008, s. 67, 86). Szkoła jako „laboratorium społecznych interakcji” nie jest wolna od napięć i niebezpieczeństw (potencjalnie powstających w wyniku przyznania praw, obowiązków, odrzucenia, agresji itp.), które na podstawie kulturowego wytwarzania znaczeń są różnie definiowane przez jej społeczność. Poza tym, to kategoria, która tworzona jest na relacjach, opartych na zaangażowaniu, wiarygodności, współpracy (Giddens, 2008, s. 85–86).

„Bycie u siebie”, „zadomowienie” powiązane z nawiązywaniem bliskich więzi jest widoczne w narracjach dwóch dziewczynek, które akcentują istnienie i konsekwentne realizowanie zasad (reguł kulturowych) oraz uważność szkoły/nauczycieli. Narracje te korespondują z takimi kategoriami, jak: **zapewnienie bezpieczeństwa w trakcie dyżurów szkolnych, ochrona wizerunku (prywatności) dzieci oraz odpowiedzi na reakcje przemocowe/agresywne wobec doświadczania „odmienności”**.

W poniższym fragmencie narratorka pomimo wystąpienia niebezpiecznych dla niej okoliczności, które w jej rozumieniu odnoszą się do potrzeby ochrony, zdaje się czuć bezpiecznie:

[D5]: *No i jak, na przykład, nam się, na przykład, jak stoją na dyżurze, i widzą, że na przykład, nas ktoś goni po korytarzu, to upominają ich, no i nas bronią. Prawie wszyscy nas bronią, bo stoją na dyżurze i muszą pilnować. Całego piętra. Yhm, muszą pilnować, żeby nikt tam się nie gonił, nie bił.*

Poczucie to budowane jest w relacji do obowiązującej w szkole zasady, stanowiącej nie tyle o pewnej przewidywalności czy też rutynie, ile o pokładanej ufności wobec realizowania przez nauczycieli swoich obowiązków. Interakcja, w której dziewczynka doświadcza redukcji napięć, jest automatyczną odpowiedzią na potrzebę pomocy (por. Zdziarski, 2011, s. 53). Spójność funkcjonujących zasad i oczekiwanych, stałych postaw charakterystycznych dla nauczycielskiej roli, tworzy zewnętrzny kontekst, będący jednym z wymiarów zaufania (Cierzniewska, 2017, s. 126). Ponadto, uwzględniana przez narratorkę potrzeba bezpieczeństwa odnosi się do aspektów tożsamości, konstruowanych na bazie jej dziecięcości oraz symbolicznie nawiązuje do rodzicielskiego aspektu więzi. Emocjonalny wymiar relacji nauczyciele – narratorka, oparty na wierze, nadziei, dotyczący gwarantowania pewności bezpieczeństwa, konstruuje oczekiwania opiekuńcze, składające się na wzrost poziomu zaufania, a także wskazuje na możliwość przeniesienia go na całą instytucję (Mamzer, 2008, s. 209; Sztompka, 2007, s. 114–115).

Spostrzeżenie dyżurów nauczycielskich jako reguły świadczącej o zapewnieniu bezpieczeństwa w szkole jest też obecne w narracji drugiej dziewczynki. Kontrola sprawowana przez nauczycieli w czasie przerw na poszczególnych piętrach pozwala na tworzenie poczucia pewności związanej z reakcją nauczycieli na ewentualne zagrożenie:

[D8]: *Wydaje mi się tak, że na przerwach to samo [reagują – uzupełn. K. KP], zaraz jak już pani czuje, że coś jest nie tak między uczniami to zaraz reaguje,*

nie? Mówi: „A ty tutaj masz lekcje?” „Nie, na drugim piętrze”, „To proszę iść na drugie piętro”, nie? To też tak wyczuwają, ja, na przykład, nie jestem taka przeczulona, ale jak tam się pracuje kilka lat, no to już te wzroki tych uczniów na siebie to już pani reaguje, nie? Mówi: „Coś jest nie tak?” „Nie, wszystko jest okej”, no i.... no, a jednak się okazuje, że jest nie okej, nie?

Narratorka jest przekonana o posiadanych umiejętnościach diagnozowania zachowania uczniów przez nauczycieli, zdobytych na podstawie doświadczenia zawodowego. Dziecko dostrzega stałe właściwości dorosłych, konstruujących utrzymanie stabilnego porządku w rzeczywistości szkolnej, a tym samym pewność, będącą „synonimem” bezpieczeństwa ontologicznego (Kowalski, 2014, za: Nowak-Dziemianowicz, 2019). Wydaje się, że wiarygodność odnosząca się do zaangażowania na rzecz „Innego” (Hardin, 2008, s. 526), przejawiająca się w nauczycielskich normach kulturowych wobec uczniów, a także będąca składnikiem zaufania (por. Sztompka, 2007, s. 236–239), jest czymś, co nauczyciele wypracowali właśnie na bazie rutynowego wzorca. Przewidywalność zachowań egzemplifikująca się w normach kulturowych szkoły, nauczycieli, stanowi o znajomości danego miejsca, przestrzeni i świadczy o pewnym „zadomowieniu się”.

Szczególnie wiążące dla budowania bezpieczeństwa ontologicznego, oprócz zaufania, jest realizowanie potrzeb biologicznych w odniesieniu do reguł kulturowych (Mamzer, 2008, s. 243). Bezpieczeństwo (w tym fizyczne) jest pierwotną i stałą potrzebą, która w narracji dziecka pozostaje w relacji do realizowanej przez szkołę normy kulturowej dotyczącej ochrony wizerunku:

[D8]: Zdarza się tak, że po prostu, na przykład nie można zdjęć zrobić komuś w szkole bez jego zgody. I na przykład była już niejednokrotnie taka sytuacja, że ktoś zrobił komuś zdjęcia i pani zabrała telefon, nie sprawdzała, bo rzecz osobista i tak dalej. I zniosła po prostu do dyrektorki i powiedziała, że odbiór przez rodzica. I, że po prostu no... ja takiej sytuacji akurat nie miałam, bo jak sobie robię zdjęcia, na przykład z koleżanką no to jest oczywiste, że wyraziła na to zgodę, ale ja takich sytuacji nie miałam, ale wiem, że taka sytuacja była, że rodzic musiał przyjść odebrać telefon. Są i takie przypadki i takie, że po prostu ktoś komuś robi zdjęcia, a ten ktoś nie chciał. I też poszedł do pani „A proszę pani on mi zrobił zdjęcia i nie chciałem”, to pani też prosi, żeby usunął, to też zdarza się tak, żeby po prostu nie zabierać tego telefonu i, że po prostu osoba na oczach pani [musi usunąć – uzupełn. K. KP] i sytuacja zakończona, nie.

Narratorka przywołuje zasadę obowiązującą w szkole, która dotyczy zakazu robiania zdjęć bez zgody ucznia. Dbanie o prywatność, według narracji dziecka, jest zapewniane przez nauczycieli. Ponadto, dziewczynka sama przestrzega wypełniania danej normy kulturowej, kontrolując tym samym swoją aktywność. Stanowi to pewne zaproszenie do przewidywalnej, czyli bezpiecznej, interakcji szkoła/nauczyciel – dziecko, opartej na obietnicy o zapewnieniu stałości zachowań (Mamzer, 2008, s. 240). Z jednej strony, rozmówczyni konfrontuje się z powtarzalnością reagowania nauczycieli na ochronę prywatności (podtrzymywanie bezpieczeństwa), z drugiej – jest narażona na nieprzewidywalność związaną z aktywnością uczniów (zaburzenie porządku społecznego rodzące napięcie). Poruszanie się pomiędzy doświadczaniem bezpieczeństwa i ryzyka ma miejsce w sytuacjach, w których w szkole dochodzi do przemocy/agresji ze strony dzieci:

[D8]: [...] *Po prostu, mój kolega nie jest Polakiem [mowa o dziecku romskim – uzupełn. K. KP] i może też przez to, że taki rasizm jakby, i też mieliśmy ostatnio o tym temat na auli. [...] i mieliśmy na auli, że rasizm jest zły, że każdy człowiek jest człowiekiem i, że tego się nie zmieni, że nie powinno się tak traktować, nie? No i też ten nie wytrzymał [kolega z klasy narratorki – uzupełn. K. KP], uderzył i tak dalej, i zaraz reagowali, i zaraz był o tym apel, że przemoc i rasizm, nie, że tego nie powinno być, przynajmniej w tej szkole i tak dalej, że kto czegoś takiego uczy i skąd się to wzięło też, chodzą i pytają, nie? Ja z tym tam problemów nie mam, bo G. się nazywa ten i jest naprawdę fajnym chłopakiem i tak dalej, no i ja z tym problemu akurat nie mam, nigdy nie miałam.*

Na podstawie tego fragmentu wypowiedzi zauważam, że kontakt uczniów z nie-Polakiem („Innym”, „Obcym”) sprzyja występowaniu przemocy i rasizmu – opresyjnych zdarzeń, które to zostały zdefiniowane przez kadrę szkoły (nazwane) i potępione. W wyniku reakcji na zdarzenie uderzenia Roma dzieci otrzymały jawny przekaz o zapewnieniu przez szkołę bezpieczeństwa wszystkim dzieciom oraz zostały zapoznane z „odmiennością” w wyniku wytwarzanych przez kadrę instytucji znaczeń (Bruner, 2006). Pojawiają się pytania o zagrażającą wspólnemu poczuciu bezpieczeństwa ontologicznego uczniów obecność „Innych”/„Obcych” oraz o reakcje nauczycieli (instytucji). Istnienie „odmienności” w kulturowych przestrzeniach szkoły może generować poczucie niepewności (Parthenis i Fragoulis, 2016, s. 40). Przybycie „Innego”/„Obcego” staje się okazją do zaburzenia stabilności oraz codziennego bezpieczeństwa (Bauman, 1997). Taki stan koresponduje z sytuacją, w której to jednostki

dokonują aktów „napiętnowania” (rasizm), by móc nadal kontrolować rzeczywistość oraz nie konfrontować się z lękiem (Goffman, 2005, s. 32). Budowanie bezpieczeństwa ontologicznego związane jest z aktywnym tworzeniem tożsamości, co w sytuacji nieustannych zmian, do których osoba nie ma okazji przygotować się, wiąże się z przemocą (McLuhan i Zingrone, 2001, za: Mamzer, 2008). Jednocześnie, kontaktowanie się z „Innością”/„Obcością” przynosi, oprócz niepokoju, ciekawość (Grzybowski i Idzikowski, 2018, s. 21–22). Perspektywa opresyjna oraz ciekawość poznawcza obecne są we fragmentach wypowiedzi narratorki, która przedstawia konfrontowanie się uczniów z sytuacją dzieci z domów dziecka:

[D8]: *U nas są dzieci z domów dziecka też, nie? Chodzą do szkoły, do nas [...]. Może to też tak. Też wyśmiewają niektórzy z nich, ale czasami tak. No nie, że wyśmiewają, tylko po prostu, nie, wypytyują o różne [...] no i też czasami widzę, że J. jest przykro, mówię „A po co się będziesz nimi przejmować?”, bo jej jest przykro i mi się też robi przykro [...] pytają „Dlaczego tam jesteś?”, „Mama cię zostawiła” i takie głupie. [...] „Co zrobiła?”, „Czy trafiła tam przez rodziców?” i tak dalej, nie? Dużo jest takich pytań do tej dziewczyny [...]. Wydaje mi się, że na początku jest ciekawość, a jeżeli już tam się... Nie chce mówić to później takie, żeby złość, była, nie? „A, bo mi nie odpowiedziała” i tak dalej, nie?*

Wydaje się, że „odmienność”, z którą spotykają się uczniowie, jest przez nich „nieoswojona”, „niejasna,” dlatego rodzi zaciekawienie oraz opresyjne łamanie granic intymności przez dotkliwe pytania. Niepewność, kojarzona ze strachem przed zaistnieniem we własnej biografii podobnego wydarzenia prowadzi do prób poznania powodów (reguł) umieszczenia dziewczynki w domu dziecka. Taka perspektywa bliska jest podejściu Geerta Hofstede'a (2007), który twierdzi, iż właściwość kulturowa stanowi o obniżaniu napięć w wyniku poszukiwania stabilizacji (przewidywalności) w regułach, zasadach wyznaczanych przez kulturę (Hofstede i Hofstede, 2007, s. 17, 181). Zaangażowanie się w kreowanie więzi z drugim człowiekiem, opierające się na spontanicznych, otwartych, uważnych relacjach, wymaga poznania. Jest ono niemożliwe w sytuacji braku zaufania „Innemu”, którą to kategorię determinują reguły kulturowe (por. Sztompka, 2007, s. 24, 152).

Narratorka uzupełnia swoją opowieść o informacje na temat działania wychowawczyni, starającej się nawiązać autentyczną oraz bliską relację z dziewczynką umieszczoną w domu dziecka:

[D8]: *W klasie mam, w sensie jedną dziewczynę [...] trafiła do domu dziecka, i wróciła teraz do nas, bo mama tak jakby ją odzyskała, nie dopytywałam, nie znam szczegółów, ale wiem, że wróciła już do mamy i chodzi do nas, nie, z powrotem wróciła do nas. [...] W sensie nie dlaczego była w domu dziecka i tak dalej [wychowawczyni – uzupełn. K. KP], tylko no pytała się jak się czuje tam. No, że jak się czuje z tym, że wróciła do starych śmieci, jak to się mówi. No i pyta czy lepiej było w tamtej szkole, bo jeżeli by miała tutaj problem, że tam była bardziej akceptowana, no to pani będzie się starała, żeby po prostu nie uczęszczała tutaj, tylko wróciła tam, no w sensie rodzic, ale porozmawia, na przykład z rodzicem o takiej sytuacji, że „A. się tutaj źle czuje i chciałaby iść do innej klasy”, nie?*

Fragment wskazuje na potencjał budowania zaufania dziecka dzięki wiarygodności nauczycielki. To zaufanie rodzi się na podstawie poczynionych wobec dziewczynki obietnic (zmiana szkoły) oraz emocjonalnego zaangażowania nauczyciela. Zauważenie problemu, a także poszukiwanie rozwiązań, towarzyszenie, wydają się potwierdzać doświadczanie przez uczennicę dobra ze strony nauczycielki, co z kolei tworzy ufność. Przekonanie o tym, że istnieje sposobność porozmawiania z dorosłym, który stara się zrozumieć dziecko i poznać je, stanowi drogę ku zaufaniu (Szczęśniak i in., 2012).

Zaufanie, uważane przez Giddensa (2008) za „projekt” budujący bezpieczeństwo ontologiczne, tworzy się dzięki przewidywalności oraz ocenie wiarygodności, których podwaliny informują o jakości podstawowej ufności (s. 67, 86). W dziecięcych narracjach konsekwentna realizacja zasad (reguł kulturowych), odzwierciedlających spójność pomiędzy powstającymi, nieprzewidywalnymi potrzebami uczniów (np. w sytuacji zagrożenia przemocą/agresją) a ich zaspokojeniem potencjalnie skutkuje uczeniem się ufania innym, a także przenoszeniem go na poszczególne role czy instytucje (Sztompka, 2007, s. 114). Treść zaufania obecna w przytoczonych fragmentach, korespondująca z niwelowaniem niepewności czy zagrożeń, jest formowana na podstawie oczekiwań dotyczących: przewidywalności i skuteczności (dziecko ma pewność, że nauczyciele, szkoła, poradzą sobie z problemem przemocy, ochronią); skoncentrowania się na działaniach uczniów (nauczyciele zobaczą, wysłuchają, zareagują wobec sytuacji robienia zdjęć bez zgody osoby) (Sztompka, 2007). Zaufanie jako antidotum na niepewność umożliwia dzieciom budowanie relacji ze szkołą, nauczycielami i sprzyja wytwarzaniu, negocjowaniu znaczeń oraz wzajemnej współpracy (Bruner, 2006, s. 123) w środowisku zaufania (Sztompka, 2007, s. 266). Zagrożenia,

jakie występują w szkole, spowodowane są głównie aktywnością innych uczniów, są też poznawczo uwzględniane przez narratorki bez zgłaszania żadnych napięć oraz lęków. Panujące w środowisku przekonanie o potencjale masowego zaufania wobec innych osób (na podstawie oceny wiarygodności), a także o spełnianiu wzajemnych oczekiwań i zobowiązań stanowi podstawę do rozwijania kultury zaufania (Bruner, 2006, s. 268).

Giddens (2002) zwraca uwagę na konieczność prowadzenia narracji tożsamościowych związanych z uświadomieniem procesu stawania się i dążenia do rozwoju tożsamości (Giddens, 2002, s. 82). Kategoria bezpieczeństwa ontologicznego umożliwia namysł nad procesem „zadomowienia się” w świecie za pomocą odnalezienia się w jego „kulturowych ramach” i podejmowania czynności świadczących o własnej egzystencji. Opierając się na dziecięcych narracjach, wyodrębniam wymiary kultury szkoły, które (nie)wspomagają rozwijania poczucia zaufania, finalnie prowadzącego do wytworzenia bezpieczeństwa ontologicznego. „Zderzenie kulturowe”, które ma miejsce w szkole, wynika z konfrontowania się z odmiennymi sposobami myślenia, działania poszczególnych uczniów, nauczycieli, rodziców oraz ze spotkania się z nowymi wymaganiami, oczekiwaniami, zmianami personelu, treściami programowymi (Bruner, 2006). Takie doświadczenie kulturowe w obliczu nieprzewidywalności, niepewności związanej z „byciem w świecie” (Heidegger, 2007), generuje poczucie zagrożenia i lęku (por. Kulas, 2012). Osiąganie bezpieczeństwa ontologicznego, budowanego na podstawie kategorii zaufania, pozwala na niwelowanie występujących napięć w aspekcie ryzyka oraz tworzy okazje do poznawania kulturowego świata „Innych”. Kreowanie własnych reprezentacji rzeczywistości, a także kształtowanie wrażliwości wobec tego, co myśli, czuje, robi „Inny”, wydaje się niemożliwe bez procesu zaangażowania drugiej osoby (Bruner, 2006, s. 226–227, 248–250; Jaskulska, 2012). Fragmenty wypowiedzi dziewczynki [D3], która organizuje swoje szkolne życie wokół zapoznawania się z kulturą nauczycielską w celu uniknięcia „zagrożenia”, wskazują na ogromny wysiłek poznawczy oraz emocjonalny, wraz z jednoczesnym brakiem sposobności do prowadzenia narracji rozwijających jej „kulturową skrzynkę narzędziową”. Pytania egzystencjalne dotyczące bezpieczeństwa ontologicznego, w aspekcie relacji jednostki ze światem, w treści mogą odnosić się do diagnozowania szkoły jako środowiska zaufania/nieufności. Zwrócenie uwagi na aspekt budowania kultury zaufania w szkole będzie wiązał się z dążeniem do wspomagania dziecka w eksplorowaniu

świata (Witkowski, 1989 s. 129–130), tym samym koncentrowania się na rozwijaniu jego habitusu, a także do wzmacniania zaangażowania oraz współpracy (Putnam, 1995, s. 258), tak istotnych dla zaistnienia brunerowskich „kultur klas szkolnych” (Bruner, 2006, s. 9).

W przedstawionych narracjach do zakłócenia procesu „zadomowienia” dochodzi w sytuacjach, w których dzieci konfrontują się z nieprzewidywalnością, niepewnością, związaną z kulturą nauczycielską (chaotycznością wzorców postępowania, niewiarygodnością) oraz z odmiennością „Innych”/„Obcych” (dziecko romskie, dziewczynka z domu dziecka). Natomiast wspomaganie kreowania bezpieczeństwa ontologicznego odnosi się do istnienia stałości reguł kulturowych w szkole, które gwarantują realizację potrzeby podstawowego bezpieczeństwa (**rytuał oczekiwania na nauczyciela w parach przed salą, ochrona wizerunku ucznia, zapewnienie bezpieczeństwa w trakcie dyżurów szkolnych** itp.) oraz wypełnienia oczekiwań i zobowiązań przez nauczycieli wobec potencjalnego obdarzenia ich zaufaniem (por. Sztompka, 2007, s. 76–77, 99). Ocena autentyczności partnerów interakcji w wyniku poznania świadczy o budowaniu wyobrażeń o świecie, który jest (nie)trwały oraz (nie)stabilny. Przekonanie zaś o sposobności do (nie)ufania innym nawiązuje do poczucia (nie)integralności własnej tożsamości. Dziecko kieruje się wyobrażeniami na temat nauczycieli (dorosłych), odnoszących się do kategorii zaufanie – nieufność i generalizuje je na całą instytucję szkoły (Sztompka, 2007, s. 144).

Kategoria bezpieczeństwa ontologicznego jest ważna i wymaga rozwinięcia wobec elastycznych, kreatywnych aktywności podejmowanych w szkole oraz nabywania wiary we własne umiejętności, kompetencje, pozwalające na rozwiązywanie problemów. Utrzymanie stanu nieufności nie sprzyja zakorzenieniu zaufania do siebie, łączącego się z poczuciem sprawczości czy własnej wartości (Erikson, 1997; Giddens, 2002). Kreowanie bezpieczeństwa ontologicznego w kierunku samozaufania, towarzyszące rozważaniom Mamzer, jest wzmacniane przez powtarzalność kulturowych wydarzeń (Mamzer, 2008, s. 8). Ponadto, zaufanie, na którym opiera się bezpieczeństwo ontologiczne, traktuje o posiadanym kapitale społecznym, dzięki któremu (nie)realizują się procesy reprodukcji kulturowej (por. Bremond i in., 2006, s. 127–128; Mamzer, 2008, s. 206–207).

4.5. Podsumowanie

Zgromadzony – w narracjach dzieci prezentujących swoją wiedzę na temat szkolnych zasad, obowiązków, regulaminów oraz sensów i znaczeń przypisywanych ich pozycji w szkole – materiał jakościowy pozwolił odpowiedzieć na pytania badawcze dotyczące percepcji instytucji edukacyjnej przez dzieci. Dziecięce narracje dostarczyły informacji umożliwiających poznanie aspektów kultury szkoły, które wskazują na wielowymiarowość zjawiska, mechanizmy jej uczenia się, a także powiązania z (nie)rozwijaniem uczniowskiej kultury. Uczniowska percepcja szkoły odnosi się do jawnych wymiarów kultury związanych z normami, prawami, zasadami, obowiązkami oraz zawiera ukryte aspekty dotyczące przekonań na temat dziecka, roli, jaką odgrywa / ma odgrywać w instytucji („kim dziecko i jakie zadania ma tutaj do spełnienia?”) (Nowosad, 2019b, s. 15), podziału (struktury) władzy pomiędzy kadrami pedagogicznymi a uczniami, okazji oraz szans do ich rozwoju (2019b, s. 27).

Odpowiedź na pytanie: *Jakie role pełni szkoła w narracjach dzieci z układu ryzyka?* nawiązuje do trzech wymiarów spostrzegania szkoły. Szkoła jest miejscem, w którym narratorzy: 1) mają szanse i okazje zaspokajać (czasami fragmentarycznie i nieświadomie) swoje potrzeby; 2) realizują wzorce kulturowe narzucone im przez kulturę totalną szkoły oraz 3) (nie)rozwijają i (nie)doświadczają poczucia zaufania, budującego bezpieczeństwo ontologiczne. Wymienione aspekty patrzenia na szkołę wydają się bardzo spolaryzowane: od totalnej kultury szkoły, która koresponduje z silnym nadzorem, sprawowaniem kontroli, podziałem władzy przez poczucie zagrożenia i nieufności, po przestrzeń oferującą realizację (oraz zdefiniowanie) dziecięcych wartości, pragnień, potrzeb, potencjałów oraz deficytów w bezpiecznych warunkach i wśród zaufanych dorosłych. Oczywiście, koncepcja kultury, którą zdefiniował Bruner (2006) w podejściu psychokulturowym, nie jest zjawiskiem stałym, ponieważ ulega ciągłym przeobrażeniom. Postrzeżenie więc szkoły osadzam w indywidualnych, tworzonych przez dziecko z układu ryzyka, znaczeniach oraz kontekście kulturowym (szkoły, rodziny). Ciekawym zjawiskiem, wymagającym rozwinięcia w dalszych badaniach, jest percepcja opresyjności i totalności szkoły, akcentowana zwłaszcza przez dzieci, które niedawno przekroczyły próg edukacyjny i rozpoczęły edukację w IV klasie szkoły podstawowej (6 dzieci). Sygnalizuję tutaj pytania o różnice w spostrzeganiu instytucji w relacji do poszczególnych

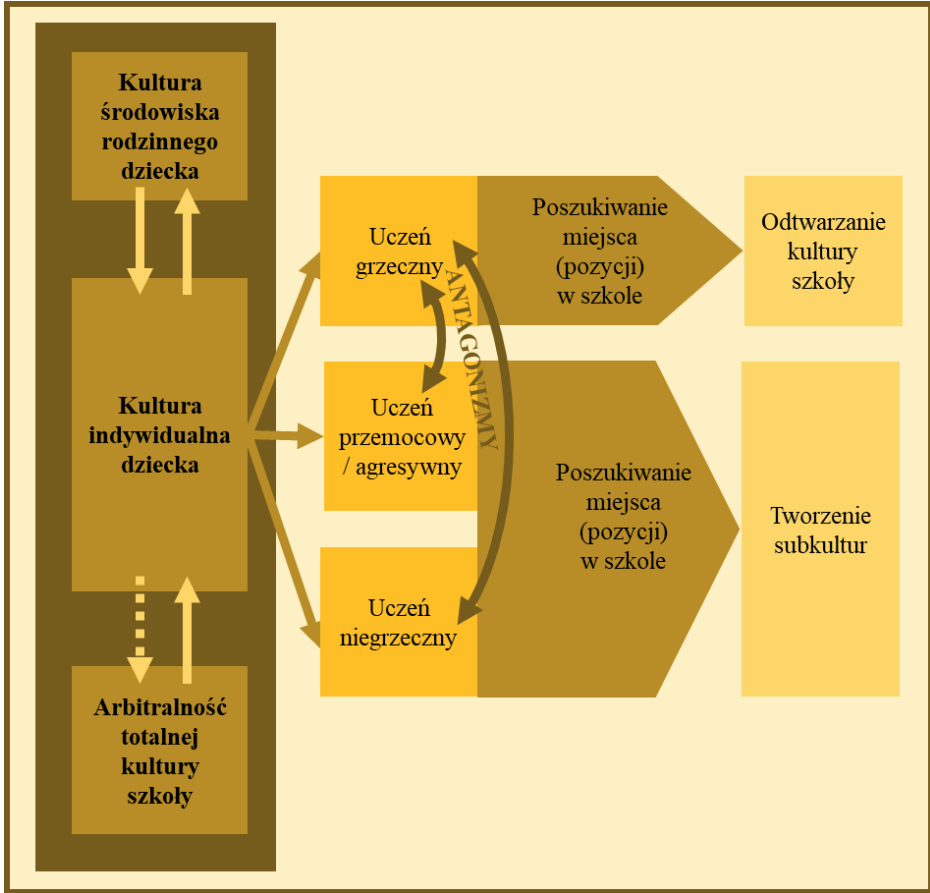
etapów kształcenia i pozycji „grzecznego”, „przemocowego/agresywnego” oraz „niegrzecznego ucznia”.

Percepcja szkoły jako miejsca szans i okazji do (nie)spełniania dziecięcych pragnień, potrzeb, osadzona w ramach koncepcji „pola i habitusu” Bourdieu (2011), wskazuje na relacje, często emocjonalnej wymiany, które łączą instytucję z uczniem. „Uczęszczanie do szkoły” nierzadko wzbudza w dzieciach skrajne niemal emocje – od sympatii po antypatię, i w zależności od tego szkole (uczęszczaniu do niej) przypisują kluczowe dla nich wartości: **uznanie i sprawstwo, przedmioty budzące ciekawość, relacje, prawo do prywatności, sposób na nudę, swoboda, relacje i zabawa jako kategorie (nie)dostępne w szkole, poszukiwanie wygodnych (łatwych) sytuacji**. Szkoła jawi się jako „rynek wyróżnień” (Bruner, 2006, s. 116), w którego ramach uczniowie realizują symboliczne transakcje, pozyskując niedostępne i/lub ważne w ich kulturowym rozumieniu (habitusie) wartości (por. Maton, 2014, s. 51). Dzieci używają w nieświadomej wymianie dostępnych (przyswojonych) im praktyk kulturowych, zdając się budować prototyp ich przyszłych zachowań i kopiując wzorce kulturowe określonego społeczeństwa (utrwalanie lub odchodzenie od schematów reprodukcji kulturowej środowiska pochodzenia). Umożliwia to zaakcentowanie związku pomiędzy kulturą szkoły, posiadanymi przez dziecko „kapitałami” a kształtowaniem tożsamości. Kultura szkoły „Wyraża najgłębsze potrzeby i oczekiwania członków społeczności oraz wyznacza sposób nadawania znaczenia tworzonemu wspólnie doświadczeniu” (Nowosad, 2019b, s. 15). Formowanie się tożsamości w kierunkach wyznaczonych (nieświadomie) przez narratorów, koncentrujących się na definiowaniu własnych potrzeb, wartości, zachodzi bez zaangażowania się kultury szkoły na rzecz dziecka. Dzieci dążą do „wymian”, jednak bez świadomości tego, że jest to dla nich istotne, że stanowią o „tym, kim są” lub „będą” oraz jakimi środkami to zdobywają (lub nie). Okazuje się jednak, że wraz z symbolicznym kulturowym wyposażeniem, które dziecko wnosi w przestrzeń szkoły, konfrontują się z kulturą instytucji, która na podstawie ukrytych przekazów (Meighan, 1993, s. 69–85) realizuje własną koncepcję tożsamościową dla dziecka-ucznia. Egzemplifikuje się ona w kolejnym obrazie kultury szkoły traktującym o opresyjności szkoły w narzucaniu określonych wzorców kultury dominującej.

Totalna kultura szkoły, pojawiająca się w narracjach na poziomie ukrytym, nawiązująca do kategorii: **zasady i normy, mechanizmy kontroli, system kar i nagród**, zdaje się podtrzymywać nierówności społeczne i umacniać

mechanizmy reprodukcji społecznej (Bourdieu i Passeron, 2011; Kwieciński, 2002; Zalewska-Bujak, 2017), co prezentuję na rysunku 3.

Rysunek 3. Mechanizmy selekcji w totalnej kulturze szkoły



Źródło: Opracowanie własne.

Kultura środowiska domowego, z którą dziecko jest w relacji, a także jego własna kultura zostają skonfrontowane z arbitralnością kultury totalnej szkoły, w dążeniu do „produkowania kulturowego wzorca ucznia grzecznego”. W sytuacji nieumiejętności przyswojenia zasad, norm i reguł kultury totalnej szkoły dochodzi do selekcji, która oparta jest na „różnicy habitusów”: uczniowie, nieasymilujący kultury dominującej („Obcy”/„Inny”), zostają wyłączeni ze wspólnego „bycia w szkole”, wytwarzają własne subkultury. Umożliwiają im one

kompensowanie niepowodzeń i poszukiwanie własnego miejsca. Finalnie, we wszystkich przypadkach dochodzi do formowania się „zranionych tożsamości” i reprodukcji kulturowej, co podkreśla Kwiecieński (2013):

Oświata reprodukuje szerokie strefy nędzy oświatowej i tym samym blokuje możliwości rozwojowe, wyłącza z kultury i powoduje niemoc symboliczną wielu jednostek, niezdolnych do właściwego rozumienia znaczeń własnej kultury, i przez to jedni stają się „wywłaszczeni” czy też „wydziedziczeni” z kultury, a drudzy ją sobie „zawłaszczają” bądź następuje ich „uwłaszczenie” kulturowe (s. 180).

Postrzeżenie szkoły w aspektach miejsca (nie)bezpiecznego, tworzącego (lub nie) kultury nieufności i zaufania, na których budowane (lub nie) jest bezpieczeństwo ontologiczne, nawiązuje do doświadczania totalnej kultury szkoły. Wzrost zaufania oraz predyspozycje kadry pedagogicznej gwarantują wzrost autonomii (Gray i in., 1999, za: Nowosad, 2019b, s. 79), dlatego też uwzględnienie tej kategorii jest priorytetowe wobec myślenia o przeobrażeniach w kulturze szkoły. To, co stanowi o poczuciu „zadomowienia” i osiągnięciu bezpieczeństwa ontologicznego, odnosi się do powtarzalności (stałości) wzorców kulturowych (**rytuał oczekiwania na nauczyciela w parach przed salą, ochrona wizerunku ucznia, zapewnienie bezpieczeństwa w trakcie dyżurów szkolnych** itp.) oraz potwierdzonej wiarygodności nauczycieli, wywiązujących się ze składanych obietnic i realizujących oczekiwania wobec nich (por. Sztompka, 2007, s. 76–77, 99). Osiąganie poczucia bezpieczeństwa ontologicznego w szkole jest wynikiem powiązań przewidywalności reguł kulturowych i zaufania do kadry pedagogicznej (spozstrzeżenie nauczycieli jako (nie)godnych zaufania). Dziecko, które wzrasta w kulturze zaufania, ma możliwość rozwinięcia swojej motywacji do uczenia się, ale przede wszystkim kształtuje poczucie własnej wartości i autonomii (Goddard i in., 2009; Szcześniak i in., 2012). Zaangażowanie się na rzecz poszerzania „narzędzi kulturowych”, zdobywanych w trakcie edukacji (Bruner, 2006), ma miejsce w sytuacji, kiedy to uczeń i nauczyciel będą posiadali poczucie bezpieczeństwa oraz prawo do autonomii (por. Brzezińska, 2008, s. 46).

W nawiązaniu do pytania: *Jaka wiedza na temat szkolnych zasad, obowiązków, regulaminów wylania się z narracji dzieci z układu ryzyka?* otrzymałam materiał badawczy, pozwalający na opis kultury totalnej szkoły, a także traktujący o granicach możliwości i poruszania się ucznia w szkole. Dziecko, zwłaszcza po

przekroczeniu progu edukacyjnego, kiedy staje się uczniem IV klasy, podkreśla konieczność uczenia się „kultury szkoły” i „kultury nauczycieli” ze względu na zmiany zachodzące w zasadach czy wzorcach postępowania. Przede wszystkim, dziecięca wiedza odnosi się do zachowań, które należy powstrzymywać, wygaszać lub aktywnie prezentować w określonych sytuacjach oraz miejscach (poznawanie i uczenie się kultury szkoły). Narratorzy, mówiąc o szkole, postrzegają ją w aspekcie: **ustalonego rytmu dnia, właściwego zachowania, (nie)dostępności przestrzeni szkolnych, odpowiedniego (uczniowskiego) stroju, narzędzi nadzoru i kontroli, logiki dyżuru, procedury „instrukcja – obserwacja – weryfikacja”, katalogu minusowych punktów, ograniczeń (dostępu do) wartości, u(nie)atrakcyjniania zajęć, otrzymywania uwag, rozmowy i/lub wezwania rodziców do szkoły, wizyty u pedagoga i dyrektora/ rozmowy z pedagogiem i dyrektorem, pismem do sądu, nagrodami w postaci wycieczek/wyjść i przywilejów wynikających z etapu kształcenia.** Rozbudowany katalog kulturowych wzorców postępowania narzuconych przez dominującą totalną kulturę szkoły tworzy określony porządek społeczny, który nie akcentuje i nie akceptuje różnicy, poddając dziecko stopniowym procesom socjalizacji wtórnej, następnie enkulturacyjnym, kiedy to uczeń internalizuje elementy kultury instytucji (Matsumoto i Juang, 2007, s. 171). Uczeń nie ma możliwości wyboru, a przyjęcie własnego stanowiska w obliczu narzuconej kultury staje się kluczowe dla jego przyszłego funkcjonowania w szkole i zajęcia określonego miejsca (pozycji) w strukturze.

W procesie enkulturacji jednostka uczy się nie tylko tego, jak należy się zachować, ale również jak powinno się rozumieć (interpretować) zachowania innych. Wiąże się to z doświadczeniem silnych reakcji emocjonalnych (które są wynikiem tego, że człowiek uwikłany został w kontinuum akceptacja – odrzucenie) związanych z formułowaniem sądów moralnych, którym poddaje się zachowania drugiego człowieka, ale i którym on sam jest poddawany (w kategoriach dobry – zły, właściwy – niewłaściwy) (Kozłyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 59).

Wiedza o kulturze szkoły, zdobywana przez dziecko w ramach procesów enkulturacyjnych, kształtuje jego sposób poruszania się w instytucji w relacji do jego habitusu, a także postrzeganie pozostałych osób przez pryzmat narzuconych mu „kulturowych soczewek” placówki. Narratorzy nie partycypują

w tworzeniu reguł panujących w szkole, nie zostają zaproszeni do współtworzenia kultury szkoły, pozostają nierzadko ich biernymi odbiorcami. Kultura szkoły jest wroga dla dziecka, akcentuje jego negatywne skłonności i naturę, które należy ujarzmić za pomocą instrumentalnego warunkowania. Charakterystyczne jest odosobnienie i zdystansowanie wobec obcości kulturowej, w tym kultury ucznia, które tworzą niejawnie funkcjonujące przekonania na temat wizji dziecka.

Dziecięce narracje pozwoliły również odpowiedzieć na pytanie: *Jakie sensy i znaczenia dzieci z układu ryzyka nadają swojej pozycji w szkole?* – w nawiązaniu do założeń totalnej kultury szkoły o pożądanym wzorcu ucznia, który jest posłuszny oraz kulturalny. Dzieci, na podstawie swoich habitusów, starają się (lub nie) realizować kulturowe normy, doświadczając „zaproszenia” do podtrzymywania porządku społecznego (uczniowie jako (współ)kontrolerzy). (Nie)dostosowanie się do obowiązującej kultury totalnej łączy się z podziałem uczniów na trzy grupy: „uczniów grzecznych”, „uczniów niegrzecznych” oraz „uczniów przemocowych/agresywnych”, charakteryzujące się odmienną aktywnością, zajmowanym miejscem (pozycją) w kulturze szkoły oraz zaburzonymi relacjami względem siebie.

„Uczniowie grzeczni” starają się uczyć kultury i przyswajać (enkulturacja wtórna) jej kulturowe normy, zasady, wzorce postępowania, dbają o odtwarzanie kultury szkoły, jednak często są narażeni na zachowanie „niegrzecznych” i „przemocowych/agresywnych” dzieci, które wyrządzają im emocjonalne oraz fizyczne krzywdy. Niemożność zahamowania aktywności tych dwóch grup w trakcie lekcji dotyczy też działalności odwetowej nauczyciela, przywracającego władzę, skierowaną właśnie wobec uczniów „grzecznych” jako tych, którzy wykonają posłusznie polecenia kadry pedagogicznej. „Uczniowie niegrzeczni”, zakłócając przebieg lekcji, stają się ze względu na niedopasowanie do kultury totalnej szkoły wykluczani przez „uczniów grzecznych” (m.in. powodują odebranie całej klasie statusu „grzecznej klasy”). Dążą więc do kompensacji bycia marginalizowanymi przez tworzenie „subkultur”. Podobnie w relacji do przejawiania zachowań przemocowych, agresywnych, które charakteryzują trzecią grupę uczniów, nie dochodzi do nawiązania więzi społecznych i uczestnictwa w kulturze szkoły ze względu na „brak” odpowiedniego habitusu (czy też narzędzi kulturowych) (por. Berry, 2003, s. 365–371). Rozwiązaniem na „bycie w świecie”, „bycie w kulturze szkoły” wydaje się stworzenie własnej subkultury siły. Zauważam, iż ukryty przekaz dotyczący dzieci odnosi się do tworzenia

dystansu opartego na relacji władzy, braku zaufania oraz konieczności przyjęcia wzorca postępowania związanego z „byciem grzecznym” (podporządkowanym) oraz kulturalnym. Koncentrowanie się na behawioralnym aspekcie funkcjonowania dziecka oraz na asymetryczności relacji nawiązuje do negocjowania (niedostrzegania?) jego kultury i zaakcentowania pewnych „braków”, które wymagają „naprawienia” przez zdominowane społecznie i kulturowo wiedzę, umiejętności, kompetencje (por. Szczepska-Pustkowska, 2014, s. 191). W kulturze totalnej szkoły uczeń traktowany jest jako „produkt i projekt”, analogicznie do założeń o adultystycznej wizji dziecka, łączącej się z autorytetem i władzą dorosłych oraz z decyzjami o kierunkach socjalizacji (Szczepska-Pustkowska 2011, s. 70).

Kultura szkoły jest kategorią złożoną i trudną do jednoznacznego opisu, „Nie jest bowiem wyłącznie wyjaśnieniem sposobu funkcjonowania szkoły ani sumą różnorodnych praktyk pedagogicznych, nie jest też ich prostą wypadkową” (Nowosad, 2019b, s. 88). Doświadczenie szkoły w percepcji dzieci z układu ryzyka zawarte w ich narracjach wskazuje na etnograficzne (roz-)poznanie i (z)rozumienie zachodzących procesów dokonywania reprodukcji społecznych oraz formatowania tożsamości dziecka-ucznia. Z jednej strony szkoła jawi się jako miejsce, dzięki któremu dziecko może doświadczać szans i okazji do rozwoju oraz budowania bezpieczeństwa ontologicznego, co zdaje się wykorzystywać na podstawie posiadanych predyspozycji (habitusu). Z drugiej strony, wraz z funkcjonowaniem totalnej kultury instytucja edukacyjna jest środowiskiem wzmacniającym nieufność i proces selekcji, finalnie prowadzący do reprodukcji kulturowej. Spolaryzowane wizje szkoły korespondują z odmiennymi celami, które reprezentują poszczególni członkowie jej społeczności. Wynikają one z ich kulturowych tradycji, orientacji, potrzeb itp. i traktują o istnieniu konfliktu: dzieci chcą ekspresyjnie tworzyć – jako autonomiczne podmioty – własną tożsamość, kulturę; szkoła natomiast dysponuje unifikacyjną wizją dziecka – jako „produktu i projektu” (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 68–71; 83–95).

Rozdział 5.

Szkolny model wsparcia dzieci z układu ryzyka W stronę rozwijania Korczakowskich idei w kulturze szkoły Propozycje rozwiązań dla praktyki pedagogicznej

O szkole dużo książek drukują, ale tylko dla dorosłych; wcale nie pisze się o szkole dla uczniów. To bardzo dziwne. Przecież uczeń tyle godzin spędza w szkole, tak wiele o niej myśli, tyle znajduje w niej radości i smutków

(Korczak, 1998, s. 16)

5.1. Wprowadzenie

Zaprezentowany we wcześniejszych rozdziałach materiał pozwolił odpowiedzieć na pytania dotyczące spostrzegania szkoły przez dzieci z układu ryzyka. Obraz instytucji, przedstawiony poprzez jej kulturowe wymiary, wydaje się niejednoznaczny i wielopoziomowy. Z jednej strony, kultura szkoły skoncentrowana jest na podtrzymaniu asymetrycznych relacji, opartych na dominacji nauczycielskiej władzy, totalności, nieufności, finalnie prowadzących do reprodukcji kulturowej. Z drugiej strony, to miejsce, w którym dzieci mogą realizować kluczowe dla nich wartości, potrzeby, budować bezpieczeństwo ontologiczne czy rozwijać zaufanie i aspiracje ograniczone, niedostępne czy też nieuświadomione w ich kulturowym habitusie. Dziecięce narracje przypominają organizację szkoły w pruskim modelu kształcenia, którego celem było stworzenie człowieka posłusznego, przygotowanego do pracy w wojsku czy też urzędzie, lub w modelu kształcenia angielskim, koncentrującym się na wytworzeniu pracownika zdolnego do obsługiwaniania linii produkcyjnej (Gawrecki, 2016, s. 39). Obie

praktyki edukacyjne nawiązywały do wytwarzania ujarzmionych tożsamości, pozbawionych sprawstwa, autonomii, nastawionych na formatowanie obywateli, potrzebnych do rozwoju państwa (nie podmiotowości jednostki) w danym okresie historycznym (Melosik i Szkudlarek, 2010, s. 16–20). W odniesieniu do kontekstów kulturowych, gdzie szkoła sama ma własną kulturę, ale także zanurzona jest w kulturze danego społeczeństwa (Bruner, 2006, s. 48), zasadne staje się pytanie o rolę i cele instytucji edukacyjnych w środowiskach marginalizowanych społecznie (bytomska społeczność lokalna) oraz świadomość jej istnienia (produkowanie biernych członków społeczności lokalnych, ale i dewiacyjnych subkultur), akcentowaną w aspekcie projektowania działań profilaktycznych, realizowanych na poziomie samorządowym. Niewątpliwie, totalność kultury szkoły jest podejmowana w wypowiedziach zazwyczaj przez dzieci, które znalazły się na drugim progu edukacyjnym.

Dziecięce spostrzeżenie szkoły nie jest jednoznacznie dobre lub złe, sytuuje się na granicy pomiędzy oczekiwaniami narratorów, wynikającymi z ich kultur (reprezentujących wiele komponentów: indywidualny, dziecięcy, środowiska domowego, szkolnego), a celami oraz oczekiwaniami kultury szkoły, nauczycieli. Dzieci otrzymują szanse i okazje do poszerzania swoich „kulturowych narzędzi” przez aktywność poszczególnych nauczycieli. Doświadczenie jednak niebezpieczeństwa nawiązującego do bezradności placówki/dorosłych w konfrontowaniu się z uczniowskimi subkulturami, konstatającymi z totalną kulturą szkoły wydaje się niweczyć potencjał kadry pedagogicznej wobec zaangażowania się na rzecz dziecka. Nie(roz)poznanie przez dorosłych jego kulturowych światów zdaje się traktować o (nie)świadomych nauczycielskich przekonaniach o naturze i umyśle dzieci.

Zdobycie wiedzy na temat tworzonego obrazu szkoły w dziecięcych narracjach umożliwiło opracowanie wskazówek do pracy z dziećmi z układu ryzyka w szkole, które zawarłam w tzw. modelu wsparcia. W przedstawionym modelu uwzględniłam uogólnione wnioski z badań w zakresie kultury szkoły, kultury dziecka oraz akcentuję zdolności badawcze dziecka do odkrywania świata (kultury) (Smolińska-Theiss, 2013, s. 78–79). Opracowanie modelu wiąże z koniecznością nagłaśniania w edukacji dyskursu na temat rozwijania (jakościowych) badań kultury. Dostrzeżenie, a więc uświadomienie, oraz (roz)poznawanie złożonych i wielopoziomowych warstw kultury szkoły, dorosłego, dziecka wskazuje na konieczność stawiania pytań o to, czy jest możliwe, a jeśli tak, to w jaki sposób, wspólne życie, działanie oraz rozwijanie się ludzi w poszanowaniu różnicowań

społeczno-kulturowych. W proponowanych przez Korczaka refleksjach, poglądach, do których się odnoszę, to zaakcentowanie odkrywania potencjału „życia grupowego” (por. Berding, 2020, s. 46). Jednocześnie to skonfrontowanie się z próbą odpowiedzi na pytanie o konkretną wizję edukacji, szkoły, w sytuacji, kiedy to kultura szkoły, zgodnie z psychokulturową koncepcją, jest tworem, który należy stale współtworzyć w narracji.

Na rysunku 4 przedstawiam model, który zawiera wymiary kultur: szkoły, dziecka (stan aktualny) oraz propozycje zmian jakościowych (stan postulowany) wraz ze sposobami ich realizacji, rozwijane w opisie, uwzględniające dziecięce

Rysunek 4. Szkolny model wsparcia dzieci z układu ryzyka



Źródło: Opracowanie własne.

postulaty, podmiotowość oraz sprawczość. Model wskazuje symboliczne reprezentacje kategorii (nie)obecnych w dziecięcych wywiadach oraz propozycje przekształceń związanych z kulturą szkoły, dziecka na podstawie założeń pedagogiki Korczaka (1957; 1978; 1998; 2012) oraz koncepcję psychokulturowego podejścia do edukacji Brunera (2006). Oczywiście, przedstawione opracowanie, stanowi sygnalizację problematyki, inspirację do odkrywania kształtowania się kultury szkoły w badaniach jakościowych i powinno zostać uzupełnione o perspektywę dorosłych: nauczycieli, rodziców, innych pracowników szkoły. W kolejnych podrozdziałach rozwijam poszczególne elementy opracowanego modelu.

5.2. Założenia (przekonania) kultury szkoły dotyczące dziecka

Zagadnienie dotyczące założeń (przekonań) kultury szkoły związane z dzieckiem uważam za najważniejsze do podjęcia wobec projektowania działań wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych szkoły. Zmiana, którą zauważyłam na podstawie opracowywania materiału badawczego, może zostać przedstawiona za pomocą mechanizmu przejścia: od przedmiotowego spostrzegania dziecka do uczynienia go autonomicznym podmiotem, co obrazuje poniższy zapis, będący częścią zaproponowanego modelu:

„dziecko jako produkt” → „dziecko jako autonomiczny podmiot”

Założenia (przekonania) funkcjonujące najczęściej w warstwie ukrytej (nieświadomej) kultury szkoły nawiązują do określonych koncepcji, umożliwiających spostrzeganie dziecka w relacji do jego natury, umysłu, kultury itp. (Bruner, 2006) oraz decydują o wybranych metodach kształcenia i wizji formowania tożsamości. Rozwijanie świadomości, refleksyjności związanej z ukrytymi przekazami, które niosą z sobą poszczególne wymiary kultury szkoły, pozwala na projektowanie przestrzeni akcentującej kompetencje, wiedzę, predyspozycje, talenty dziecka. Zmiana założeń kultury (totalnej) szkoły, opierającej się na wizji *dziecka jako produktu i projektu* w stronę rozwijania koncepcji ucznia jako *autonomicznego podmiotu* (Szczeńska-Pustkowska, 2011; Śliwerski, 2007) rozpoczyna się od rozpoznania oraz zaakcentowania kultury dziecięcej, a także identyfikacji osobistych nauczycielskich teorii („potoczna psychologia i pedagogia”) (Bruner, 2006, s. 72–74). Spostrzeganie ucznia jako zdolnego do

tworzenia własnej kultury oraz uznanie go za swojego partnera i współtwórcę kultury wymaga zrzeczenia się przez nauczyciela dominacji i władzy. Korczak w swojej pedagogice miłości przywraca dzieciom człowieczeństwo, pozwalając na akcentowanie ich dzieciństwa jako wartości, a także uznanie, prestiż, którymi to obdarza dzieci marginalizowane, biedne oraz pochodzące z wyższych warstw społecznych (Korczak, 2012, s. 110, 112). Koncepcja „stwarzania dziecka”, charakterystyczna dla kultury totalnej, pozostaje w opozycji do budowania jego podmiotowości na podstawie dialogu, relacji, wspólnotowości i akceptacji (Smolińska-Theiss, 2013, s. 64). Szczególnie istotne jest oddanie głosu „uciśnionym”, tak aby obudzić ich świadomość i poczucie sprawstwa (Kostyło, 2019, s. 594–596).

Rozwijanie refleksyjności w kierunku spostrzegania dziecięcych kultur, a także podmiotowości dziecka pozostaje w relacji do stałego i wzajemnego poznawania siebie oraz zrozumienia. Warunek ten opiera się na dostrzeżeniu różnic i podobieństw w spotkaniu dwóch kultur: kultury dziecięcej i kultury dorosłego (Korczak, 1994a, s. 202), i imperatywie stałego konstruowania oraz (roz)poznawania osobistych znaczeń w związku z narracyjnym charakterem kultury (Bruner, 2006, s. 228, 230). Rozważaniom o kulturze szkoły, zwłaszcza w zakresie ukrytych założeń, powinny towarzyszyć nieustanne emancypacyjne pytania o: jej charakter (jaka jest?), przynależność (do kogo należy?) oraz interesy (jakie ma cele?), nawiązując do Korczakowej idei „szkoły dla dziecka i w służbie dziecku”, akcentującej jego prawa do wszechstronnego rozwoju, rozumienia i przekształcania świata (Smolińska-Theiss, 2012, s. 11–24). Korczak (1998) proponuje tworzenie „szkoły życia” jako miejsca wspierania dziecka, która uczy rozwiązywać problemy osadzone w społeczno-kulturowych kontekstach dzieciństwa, zaznajamiać je z pracą, kreować jego predyspozycje psychologiczne oraz zawodowe (Korczak, 1998, s. 42, 52, 173).

5.3. Zespół norm, wzorców postępowania i wartości w kulturze szkoły

W podrozdziale rozwijam zagadnienie zespołu norm, wzorców postępowania oraz wartości w kulturze szkoły, odnoszące się do: narzuconych zasad oraz norm, powszechnej, problematycznej kontroli, dominacji negatywnych wzmocnień oraz dysonansów pomiędzy funkcjonowaniem w szkole zaufania i nieufności. Każdy wymiar kultury szkoły wraz z proponowanym kierunkiem zmian jest

przeze mnie omówiony osobno i rozpoczyna się od zasygnalizowania zagadnienia według kolejności umieszczenia go na rysunku 4.

„zasady i normy narzucone” → „wspólne negocjowanie zasad i norm”

W dziecięcych narracjach dominuje prezentacja zasad i norm, które są z góry narzucone przez kulturę szkoły, wyznaczających ramy działania oraz wzorce postępowania. Przewidywalność, stałość ich egzekwowania, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, kiedy dziecko zapoznaje się z kulturą szkoły, może stanowić m.in. o jego poczuciu bezpieczeństwa (por. Motyl, 2014) oraz ukierunkowanych procesach socjalizacyjnych i enkulturacyjnych (por. Drozdowicz, 2019, s. 35–36; Miller, 1981, s. 55). Rozmówcy podejmują kwestie związane z/ze: zdziwieniem i niezrozumieniem istnienia pewnych zasad oraz norm (np. otrzymanie minusowych punktów za odbijanie balonem), asymetrycznością wobec przyzwolenia na ich (nie)przestrzeganie (nauczyciele mogą się spóźnić na lekcje, uczniowie nie) oraz niekonsekwencją realizacji (przemocowy/agresywny uczeń nie zostaje usunięty ze szkoły pomimo dyrektorskiego zapewnienia). Kulturowe zasady i normy stanowią istotne granice bezpieczeństwa ontologicznego (Mikiewicz, 2017, s. 200) oraz zdają się świadczyć o opresyjności (Mendel, 2007). Funkcjonowanie bez nich wydaje się utopią i zagrożeniem. Kierunku zmiany jakościowej upatruję jednak w dostrzeżeniu potencjału dziecka w rozwijaniu samorządności, wzajemnej współpracy oraz zaangażowania na rzecz wspólnego negocjowania zasad i norm w kulturze szkoły. Oczywiście, jest ono sprzężone z przyjęciem koncepcji dziecka jako autonomicznego podmiotu.

Korczak (1958) w *Sztuce wychowania* wskazuje na potrzebę istnienia porządku w życiu najmłodszych, który osiąga się jedynie poprzez zaproszenie dzieci do wzajemnego konstruowania jego ram:

W życiu gromadki musi być porządek. Ale jego zasady ustalaj razem z dziećmi. Jeśli nie potrafisz wykorzystać ich pomocy, zaprowadzą swój własny porządek. I wtedy może wybuchnąć wojna. A wojna przynosi nieporządek i szkody. Wychowankowie stanowią gromady, a gromada to olbrzym o wielu parach rąk, nóg, oczu, uszu. Tej wojny nie wygrasz. Twoje szanse są nikłe. Więcej – czasem będziesz sądził, że odniosłeś zwycięstwo, lecz w gruncie rzeczy będzie to porażka (Korczak, 1958).

Autor zwraca uwagę na potencjał dzieci do kreowania własnego świata, ale i niebezpieczeństwo wynikające z niedostatecznych doświadczeń, wiedzy najmłodszych oraz nieświadomości zarządzania własnymi emocjami (Korczak, 1993), które potrzebują pomocy, wsparcia towarzyszącego im dorosłego. Jednocześnie, ten sam dorosły (nauczyciel) nie jest w stanie samodzielnie decydować o rozwoju indywidualnym każdego dziecka w grupie i brać za ten rozwój odpowiedzialności. Idea włączania dzieci we wspólne negocjowanie zasad i norm jest też bliska Brunerowi (2006), który proponuje ćwiczenie kulturowego, wzajemnego (z)rozumienia się uczniów i dorosłych w przestrzeni szkoły (zasada perspektywizmu), oddanie im inicjatywy w procesie konstruowania rzeczywistości (zasada konstruktywizmu) z wykorzystaniem dwukierunkowej komunikacji pozwalającej na wymiany kulturowe (zasada interakcyjności) (Korczak, 1993, s. 29–41).

W wyniku przeobrażeń zmierzających w kierunku *wspólnego negocjowania zasad i norm* zasadne jest włączenie dzieci w debatę dotyczącą katalogu istotnych dla nich zasad i norm w klasie szkolnej, korespondującą z poznaniem dziecięcych perspektyw oraz rozwijaniem ram ich egzekwowania. Finalnie może to stanowić o propozycji rozwiązań funkcjonujących w całej szkole. W dziecięcych narracjach pojawiają się przykłady ważnych dla nich wartości, takich jak: telefony, czas na zabawę, rozmowę na lekcji, rysowanie, prywatność itp., wobec których funkcjonują określone przez dorosłych warunki korzystania. Zasadne wydaje się włączenie dzieci w dyskusję nad tworzeniem zasad oraz norm panujących w klasie szkolnej czy szkole i decydowaniem o nich. W ten sposób uczniowie uczyliby się poznawać „umysły innych” oraz pogłębiać świadomość związaną z indywidualnym i kolektywnym rozumieniem ich dążeń czy też sposobów realizacji (finalnie prowadzących do metapoznania) (Bruner, 2006, s. 205– 206). To rozwijanie zaangażowania dzieci w tworzenie – przez nich dla nich – ich wspólnego miejsca.

„dolegliwa i powszechna kontrola oraz nadzór” → „odpowiedzialna wolność”

Kontrola i nadzór pojawiające się w narracjach są odzwierciedlane poprzez narzucanie wytwarzanych przez dorosłych znaczeń dotyczących tego: w jakich granicach dziecko (nie) może się poruszać, do jakich wzorców postępowania ma dążyć, aby móc dopasować się do kultury szkoły, prowadzą także do formowania dziecięcych tożsamości. System kontroli i nadzoru istniejący w czasie

lekcji oraz przerw skutkuje wytwarzaniem alternatywnych form kulturowych (subkultury), kontestujących dominującą kulturę, oraz „rodzenia się drugiego życia”, powstałego już na etapie wtórnej enkulturacji. Stosowane mechanizmy są wyrazem umacnianej władzy dorosłego nad dzieckiem, dorosłego, który śledzi jego czyny, osądza zachowanie, nie ufa mu czy angażuje w trudne emocjonalne relacje. Skrępowanie, zniewolenie dziecięcej spontaniczności (kontrola zewnętrzna) powinno wobec kulturowych zmian w szkole przechodzić w kierunku przyzwolenia na autonomię (kontrola wewnętrzna) ucznia. W Korczakowych rozważaniach dziecko jest zdolne do „samorządności, samokontroli i samowychowania” (Smolińska-Theiss, 2013, s. 78). Przyjęcie koncepcji dziecka jako autonomicznego podmiotu wymaga zaakcentowania jego zdolności do tworzenia siebie i dokonywania twórczych przeobrażeń rzeczywistości, w której żyje (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 95). W stworzonym przez siebie modelu wychowania Korczak zwraca uwagę na dziecko, które jest badaczem, znającym swój potencjał i ograniczenia, rozwijającym się w wyniku wspólnej, opartej na zaufaniu relacji z dorosłym: „Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie” (Korczak, 2012, s. 10). Dziecięce obcowanie z wolnością jest budowane na zaufaniu i szacunku oraz zawiera imperatyw dążenia do poznawania i rozumienia siebie, świata, rozwijania twórczej ekspresji oraz eksperymentowania (Korczak, 2012, s. 56). Zaakcentowanie dziecięcej, odpowiedzialnej (świadomej) wolności w modelu wsparcia dzieci z układu ryzyka, realizowanym w przestrzeni szkoły, nawiązującym do kształtowania poczucia sprawstwa, jest możliwe tylko w sytuacji, kiedy uczeń ma kontakt z autonomicznym (wolnym) nauczycielem (Nowak-Dziemianowicz, 2017, s. 307–332). Kluczowe tutaj wydaje się projektowanie kultury szkoły, która jest przygotowana na autonomiczność dziecka, a wyraża się w organizowaniu ważnych dla niego wydarzeń oraz sytuacji w przestrzeni szkoły i na lekcji, powstałych z inicjatywy dziecka.

„dominacja wzmocnień negatywnych” → „kształtowanie refleksyjnego działania”

Dominacja katalogu kar w totalnej kulturze szkoły odnosi się do podtrzymywania koncepcji dziecka jako „produktu i projektu”, ściśle określając zachowania charakterystyczne dla posłusznego i kulturalnego ucznia. Dziecko karane jest zazwyczaj przez wpisywanie minusowych punktów, nie otrzymując szansy

przedstawienia swoich myśli ani emocji, a także rozbudzenia świadomości związanej z refleksją wobec podejmowanych (karanych) zachowań. Wzmocnienia negatywne nie tylko bezpośrednio nawiązują do ucznia odchodzącego od kulturowych wzorców postępowania, uciążliwość kary bowiem odczuwają również pozostałe dzieci, co sprzyja rozwijaniu procesów selekcji i utrzymania lub pogłębiania dostępnych dla ich habitusu działań.

Korczak (1988; 1994a) zaprasza do odkrywania i rozumienia dziecka, zwłaszcza motywów jego działań (jego kulturowych wymiarów), które odczytywane są przez nauczycielskie kultury w sposób jednoznaczny, pozostający w relacji do zamachu na władzę dorosłego: „Surowa kara – w kącie. Jestem słaby, męczyło mnie siedzenie w ławce. Oparłem się, nie mogłem równo. Teraz muszę stać. / Pocięszam się: / – Lepiej w kącie. Jeśli zaczną dokazywać, nie poniosę wspólnej odpowiedzialności. [...]” (Korczak, 1994b, s. 17).

Już trudno, niech szkoła będzie szkołą, niech pozostaną wszystkie trudne obowiązki, nie należy żądać zbyt wiele; ale żeby przynajmniej to się mogło zmienić, że nagle podczas milej zabawy, gdy o wszystkim się zapomina, nagle... gniew, krzyk dorosłych, groźby i kara. Od razu tyle gorzkich słów i osamotnienie” (Korczak, 1988, s. 12).

Perspektywa dziecka jest dla kultury szkoły niedostępna, nieznaną. Rozwijanie, w modelu wsparcia dziecka z układu ryzyka, działań zmierzających do kształtowania refleksyjności dotyczy ćwiczenia interpretacyjnych opowieści o tym, co się wydarzyło (teraźniejszość), dlaczego miało to miejsce (przeszłość) i dokąd taka aktywność zmierza (przyszłość) (Bruner, 2006, s. 132). To zwrócenie się ku rozumieniu i poznaniu aktualnego habitusu dziecka, który decyduje o przyszłych predyspozycjach, poglądach, przekonaniach, a więc może wpływać na wygaszenie praktyk związanych z reprodukcją kulturową (Bruner, 2006, s. 117). Niezbędne jest, aby w ramach klas szkolnych tworzyć „społeczności dziecięce” o analogicznych założeniach do „kultur klas szkolnych”, związanych z zaangażowaniem się na rzecz wspólnego (kulturowo bliskiego) rozwiązania danych problemów i wzajemnego doświadczania oraz uczenia się habitusów (Bruner, 2006, s. 120). Wprowadzone przez Korczaka (2013) do modelu wychowania takie instytucje, jak: samorząd dziecięcy, sejm lub sąd koleżeński, umożliwiają w działaniu uczenie się nowego (z)rozumienia bliskich dzieciom zagadnień (finalnie wychodzenia poza ich kulturowe habitusy) i poszukiwania

własnych oraz wspólnotowych rozwiązań. Kształtowanie dziecięcej refleksyjności niewątpliwie koresponduje z odstąpieniem od jakiegokolwiek władzy w relacji oraz z koniecznością istnienia w kulturze szkoły wzajemnego zaufania. W modelu wsparcia dziecka powinno się także uwzględnić możliwość świadomego rozwijania, ze współudziałem nauczyciela, systemu wzmocnień pozytywnych, które mogą być dla danego dziecka „zabiegami leczniczymi”, podawanymi w określonych proporcjach, w zależności od potrzeb, a także korzystania z tego systemu (Korczak, 2013, s. 87).

„kultura nieufności vs kultura zaufania” → „kultura zaufania i współpracy”

W zgromadzonym materiale kultura szkoły jest dychotomiczna, nasycona kategoriami nawiązującymi do: nieufności wobec nauczycieli i instytucji (chaotyckość wzorców kulturowych nauczycieli, konfrontowanie się z odmiennością „Innych”/„Obcych”) oraz zaufania, budowanego na bazie stałości, przewidywalności reguł kulturowych, wiarygodności nauczycieli. Finalnie, kategorie te są istotne w tworzeniu bezpieczeństwa ontologicznego, świadczącego o „zadomowieniu się w świecie i z ludźmi” (Nowak-Dziemianowicz, 2019, s. 14–15) i projektowaniu tożsamości. Dla dzieci z układu ryzyka ważna jest relacja, którą mają z dorosłym (nauczycielem), który gwarantuje (lub nie) poczucia bezpieczeństwa oraz wywiązuje się (lub nie) ze złożonych obietnic czy realizuje (lub nie) oczekiwania. Korczak twierdzi, iż największą dla pedagoga nagrodą jest powierzenie mu przez dziecko jego tajemnicy, obdarzenie go zaufaniem (Korczak, 2013, s. 63). Przeobrażenia w kulturze szkoły, wspierające dziecko z układu ryzyka, zachodzące w kierunku tworzenia kultury zaufania i współpracy, wymagają wielu wysiłków zaangażowanych w edukację osób. Już sama kwestia mówienia o zaufaniu czy też nieufności stanowi bazę do rozwijania bezpieczeństwa oraz przedzaufania (por. Borradori, 2008, s. 46). Dla dzieci z układu ryzyka, które nierzadko mają doświadczenia nieprawidłowo rozwiniętej więzi podstawowego zaufania, zaufanie to szczególne zagadnienie, które kompensowane w przestrzeni szkoły zdaje się zapobiec tworzeniu „zranionych tożsamości”. W przeobrażeniach kultur szkolnych w taką stronę, by były „kulturami zaufania i współpracy”, kluczowe staje się stopniowe angażowanie dzieci w działania, wydarzenia, kontakt z osobami, za które stawałyby się etapowo odpowiedzialne, zwłaszcza w nawiązaniu do tworzonych przez nie propozycji (np. sprawowanie opieki nad klasowym ogródkiem, organizacja zaproszenia do szkoły interesującego gościa

z zewnątrz itp.). Istnienie w szkole zaufania i współpracy to warunek, którego spełnienie może prowadzić do zmian w kulturze szkoły zmierzających ku jej rozwojowi oraz gwarantujących jej autonomię (Nowosad, 2019b, s. 123).

5.4. Zespół norm, wzorców postępowania i wartości dziecka w kulturze szkoły

W tym podrozdziale koncentruję się na rozwinięciu charakterystyki zespołu norm, wzorców postępowania oraz wartości dziecka w kulturze szkoły dokonanej na podstawie zgromadzonego materiału badawczego. Po kolei sygnalizuję zawarte w modelu wymiary kultury szkoły, które dotyczą: nieświadomych dążeń do realizacji dziecięcych wartości, potrzeby prywatności, ograniczonej przestrzeni na relacje, rozmowy w klasie szkolnej oraz swobody i ekspresji, a także pielęgnowania potrzeby ciekawości poznawczej.

„nieświadome dążenie do realizacji własnych wartości” → „rozwój intersubiektywności”

Postrzeżenie szkoły przez dzieci z układu ryzyka jako miejsca zdobywania określonych „kapitałów”, kształtujących nieraz stan sympatii lub antypatii do instytucji, pozwala na wgląd w dziecięce wartości, które nadają kierunek ich dążeń, jednak nie zawsze są przez nie uświadamiane. W dziecięcych narracjach można odnaleźć takie zagadnienia, jak: szukanie okazji do nabywania lub potwierdzenia uznania, sprawstwa, (nie)posiadanie i/lub dążenie do relacji, potrzeba zabawy, potrzeba swobody, możliwość decydowania oraz posiadanie własnego miejsca (prywatności) w szkole. Podjęcie działań zmierzających w kierunku rozwoju intersubiektywności, rozumianej jako umiejętność „czytania innych umysłów», dowiadywania się tego, co inni myślą lub co inni czują” (Bruner, 2006, s. 88), dotyczy zarówno nauczyciela, jak i ucznia, który prowadzony jest przez niego przez proces interpretacji oraz rozumienia siebie i innych. Autor kładzie nacisk na wprowadzenie i rozwijanie tych pojęć w edukacji, jednakże zasadne wydaje się ich akcentowanie w modelach wspierania dzieci, w tym pochodzących z nieuprzywilejowanych środowisk. „Nieświadome dążenie do realizacji własnych wartości” niesie z sobą kategorię „różnicy”, odzwierciedlającej się w odmienności potrzeb i wartości związanych z kulturą, wiekiem, rozwojem, etapem kształcenia, pochodzeniem itp. Postrzeżenie więc „różnicy” jako potencjału, nie zaś zagrożenia lub deficytu, co u Korczaka koresponduje

ze spojrzeniem na dziecko pochodzące ze środowisk zmarginalizowanych przez pryzmat jego siły, charyzmy, samodzielności (Smolińska-Theiss, 2013, s. 104), sprzyja możliwości wzajemnego uczenia się od siebie, a także poszukiwania relacji między zdobywaniem danej wartości a „kategoriami”, które tworzą różnicę. Zasadne wydaje się w modelu wsparcia dziecka pobudzanie uczniów do wytwarzania znaczeń ważnych dla nich wartości i ich interpretacji. Istotne jest, aby prowadzić z dzieckiem nieustanny dialog sokratejski (Filipiak, 2011, s. 49), przykładowo: Czym dla niego jest ocena? Co ona mówi o jego wiedzy, umiejętnościach? Czego nie mówi? Jak dziecko się czuje, otrzymując oceny? Co myśli o ocenianiu? Czym można zastąpić ocenianie? To zmierzanie w kierunku „dziecięcego filozofowania”, dziecięcego zdziwienia (Szczepska-Pustkowska, 2011), które ewoluuje wraz z rozwojem dziecka.

„potrzeba prywatności” → „prawo dziecka do prywatności”

Prywatność jest odzwierciedlana nie tylko w postaci metaforycznego otrzymania od szkoły szafki zamykanej na klucz. Jest obecna także w ochronie wizerunku ucznia przez nauczyciela czy też staje się kategorią „poszukiwaną” i nierzadko „zarezerwowaną” dla nauczycieli („pokój nauczycielski”). Dostrzeżenie i zaakceptowanie prawa dziecka do prywatności nawiązuje do postawienia pytania, o to, czyja jest szkoła i w jakim stopniu to miejsce, (współ)tworzone przez dzieci, oferuje okazję do budowania przestrzeni zarówno publicznych, jak i grupowych oraz prywatnych (por. Thomas, 2018, s. 305). Przyznanie dziecku prawa do prywatności w szkole to umożliwienie uczniom „zadomowienia się w szkole”. Jest to istotne zwłaszcza po przekroczeniu kolejnych progów edukacyjnych, gdzie dziecko konfrontuje się ze stratą i pożegnaniem nauczycieli, swoich kolegów i koleżanek czy klasy (sali) szkolnej. Obdarzenie dziecka naturalnym prawem do prywatności w postaci szafki szkolnej czy też przestrzeni, którą wspólnie uczniowie mogą przeobrażać na podstawie własnych pomysłów i potrzeb (np. kluby dziecięce w szkole, „kąciki relaksu”), jest elementem budowania tożsamości (por. Augé, 2010) i pozwala na identyfikację ważnych dla niego wartości.

*„ograniczona przestrzeń na
relacje i rozmowy
w klasie szkolnej”* → *„kultury klas szkolnych
i relacji”*

Dla dzieci z układu ryzyka szczególnie kluczowe są relacje z ich rówieśnikami, innymi dziećmi, oraz kadrą pedagogiczną czy niepedagogicznymi pracownikami szkoły, które konstruują ich aktywność szkolną. Szkoła stanowi przestrzeń międzyludzką (Gajdzica, 2013, s. 133–168). Chęć poznawania innych łączy się z różnymi wzorcami nawiązywania znajomości, ale też nierzadko relacja z drugim człowiekiem obarczona jest cierpieniem, efektem doznawanej krzywdy psychicznej i /lub fizycznej (przemoc, agresja). Dziecięce narracje wskazują, iż przestrzeń na więzi i wspólne rozmowy jest niemalże nieobecna. Relacje międzyludzkie dla Korczaka, w rozwijanej przez niego „pedagogice miłości”, świadczą o podmiotowości dziecka, wynikają z szacunku do dziecka i prawa do odmienności oraz są wyjątkową częścią dialogu pedagogicznego (por. Smolińska-Theiss, 2013, s. 21). Postrzeganie relacji i rozmowy jako sytuacji, podczas których dziecko zdobywa wiedzę o sobie, drugim człowieku, świecie, doświadcza wspólnoty, partnerstwa, jest bliskie psychokulturowego rozumienia „kultury klas szkolnych”, w ramach których uczniowie tworzą wspólnotę, miejsce pracy oraz kształtują własną tożsamość (Bruner, 2006, s. 120). Przechodzenie w kulturze szkoły do myślenia o tworzeniu „kultur klas szkolnych” i relacji jako ośrodków uczenia się współlbyca z sobą analogicznie nawiązuje do wysiłku poznawczego dokonywanego przez Korczaka, do odkrywania więzi rówieśniczych, ich siły, dynamiki (Korczak, 1993b, s. 234, 254). Zwiększenie możliwości doświadczenia współpracy z sobą dzieci, młodzieży na lekcji i w przestrzeni szkoły (organizowanie wspólnych wydarzeń) koresponduje również z wnioskami raportu *Diagnoza Społeczna 2015*, który wskazuje m.in. na to, że szkoły nie rozwijają kompetencji współpracy:

Polska młodzież ma niezłą wiedzę o społeczeństwie, wygrywa pod tym względem rankingi międzynarodowe, ale jednocześnie w tych samych rankingach zajmuje ostatnie miejsce w praktycznym stosowaniu wiedzy obywatelskiej: nie potrafi się samoorganizować, współpracować, nie udziela się w ramach wolontariatu, jest tak samo „molekularna” jak jej rodzice (Czapiński i Panek, 2015, s. 436).

„ograniczona swoboda i ekspresyjność dziecka” → „akceptacja kultury dziecięcej”

Zagadnienia dotyczące przystosowania się do narzuconych przez kulturę szkoły wzorców zachowania się związanych z koniecznością utrzymania pasywnych postaw oraz powstrzymaniem się od ekspresyjnych interpretacji,

swobodnej aktywności, czy też z wydzieleniem, ograniczaniem i odbieraniem czasu na zabawę, są częstym motywem, wokół którego narratorzy konstruują swoją opowieść o szkole. Pojawia się w narracjach dzieci także wątek nudy, przed którą szkoła chroni w nawiązaniu do posiadanych w niej relacji i uczestniczeniu w ciekawych zajęciach, angażujących rozmówców. Proponowany zwrot w kierunku „akceptacji kultury dziecięcej” dotyczy nie tylko przyjęcia przez kulturę szkoły określonej koncepcji dziecka, ale i akceptacji praw, które ma ono w rodzinie, szkole oraz społeczeństwie. Współczesna interpretacja przez badaczy terminu *kultura dziecięca* łączy się z:

- rozmyciem się kategorii na rzecz uwspólniania przestrzeni dzieci i dorosłych, które do niedawna były w kontekstach społeczno-kulturowych od siebie oddzielone (filmy dla dzieci i dorosłych, polityka, przemoc);
- zmianami społecznymi związanymi z aktualnymi modelami rodziny i przyzwoleniem na rozpad rodziny;
- postrzeganiem dziecka w roli konsumenta i użytkownika nowych technologii (Smolińska-Theiss, 2013, s. 23–24).

Niewątpliwie niesie to z sobą zagrożenia związane z koniecznością zaniku walorów dziecięcego świata, odzwierciedlanych w dziecięcej mądrości, spontaniczności, kreatywności, wrażliwości. Szkoła jest jedną z instytucji, które mogą służyć przywróceniu dzieciństwa, ponieważ nadal je pielęgnuje i nobilituje (Büchner i Fuhs, 2001), dlatego też, zwłaszcza wobec dzieci z układu ryzyka, które nierzadko nie mają sposobności do doświadczenia „bycia dzieckiem”, bo muszą szybko dorosnąć, wydaje się pewnym azylem i miejscem do jego „uczenia się”. Uwzględnienie w kulturze szkoły prawa do rozwijania i akceptacji „kultur dziecięcych”, do oddania przywilejów często utraconego dzieciństwa, koresponduje z tworzeniem okazji do wzmacniania dziecięcej kreacji (również w kulturze), wartościowania spontanicznych zabaw oraz wzajemnego uczenia się dorosłych od dzieci¹ (poszukiwanie przez uczniów rozwiązań aktualnych problemów).

1 Chodzi o poszukiwanie rozwiązań problemów aktualnych dla ich kontekstu społeczno-kulturowego (np. tworzenie i wspólne rozwijanie ważnych dla nich zagadnień w czasie lekcji, w szkole w środowisku, dotyczących miejsca dzieci w rodzinie, w szkole, doświadczania nudy, braku opieki, osamotnienia, potrzeby bliskości), prezentowanie własnych umiejętności, zainteresowań i zaangażowanie w nie klasy szkolnej oraz nauczyciela czy tworzenie przestrzeni do zaprojektowania przez dzieci treści i grafiki podręczników szkolnych jako symbolu i przyzwolenia na rolę dziecka w tworzeniu, a nie odtwarzaniu kultury, na co zwracają uwagę w swoich badaniach J. Uszyńska-Jarmoc i M. Żak-Skalimowska (2014).

„potrzeba rozwijania ciekawości poznawczej” → „zaspokajanie i rozwijanie ciekawości poznawczej”

Możliwość uczestniczenia w przedmiotach, które poznawczo i emocjonalnie angażują dzieci, jest „kapitałem”, który narratorzy często symbolicznie wymieniają za „chodzenie do szkoły” pomimo warunkowej do niej sympatii czy też antypatii. Zastosowanie na przedmiotach twórczych metod uruchamiających całościowe włączenie się dziecka (myśli, emocje, zachowanie) w przebieg zajęć, a także przyzwolenie na partycypowanie w nich za pośrednictwem dialogu z nauczycielem, rówieśnikami, wspomaga rozbudzanie ciekawości poznawczej, a także konstruowanie koncepcji „Ja”. Potrzeba rozwijania ciekawości świata, która charakteryzuje dzieci, sytuując je w roli naturalnych badaczy rzeczywistości, jest akcentowana przez Korczaka w proponowanym modelu dydaktyczno-wychowawczym na równi z: zabawą, procesem uczenia się, zajęciami sportowymi oraz artystycznymi, ergoterapią czy też aktywnością samorządową (por. Solak, 2018, s. 169). Dokonanie przeobrażeń od identyfikacji *potrzeby rozwijania ciekawości poznawczej dziecka* w stronę *zaspokajania rozwijania ciekawości poznawczej*, w założeniach kultury szkoły dotyczy jej poszukiwania i wytwarzania w ramach działalności praktycznej poza środowiskiem szkoły jako inspiracji zrodzonej za pomocą oferowanych dziecku doświadczeń. Rozbudzenie i zaspokajanie potrzeby ciekawości poznawczej sprawia, iż uczeń w naturalnym dla siebie psychologicznym środowisku przenosi na grunt rodzinny intrygujący go temat, angażując tym samym również rodziców w proces poznawania oraz rozumienia świata (zwiększenie kulturowej „skrzynki narzędziowej”). Kluczowe jest akcentowanie wiedzy, doświadczeń, które są mu bliskie, osadzone w znanych kontekstach kulturowych. Zwrócenie uwagi na proces nauczania-uczenia się, nawiązujący do interesujących dla dziecka twórczych metod i rozwijania dialogu („kultury klas szkolnych”), wydaje się antidotum na szybkie porzucanie szkoły i wrogie do niej nastawienie (Szkudlarek, 2019, s. 577).

5.5. Podsumowanie

Przedstawione propozycje zmian w kulturze szkoły za pośrednictwem opracowanego modelu wsparcia wymagają przede wszystkim zrewidowania założeń (w tym zbadania tych „niejawnych”, nadających pewne znaczenia codziennym aktywnościom) dotyczących wizji dziecka i gotowości przyjęcia go z jego

„dziecięcą kulturą”. Wsparcie dziecka, dziecka z układu ryzyka, nie jest możliwe w sytuacji istnienia w szkole poczucia zagrożenia związanego z występowaniem przemocy, agresji, ograniczonego zaufania i braku autonomii tak samo, jak w przypadku traktowania ucznia jako „produktu” wytwarzanego przez instytucję nieuwzględniającą jego „narracji”. Poczynione w opisie modelu wsparcia wtrącenia pedagogicznych idei Korczaka oraz psychokulturowej koncepcji Brunera pozwalają na wzmocnienie obrazu dziecka jako podmiotu zdolnego do budowania wiedzy o rzeczywistości i konstruowania świata, wskazującego kierunki własnego rozwoju, kompletnego oraz kompetentnego. Ponadto, doświadczenie Starego Doktora, zdobywane z „dziećmi ulicy”, biednymi, zaniedbanymi, umożliwiającą rekonstruowanie oraz interpretację jego praktyki na rzecz rozwijania kierunków wsparcia dzieci z układu ryzyka.

Jedyną szansą realizacji modelu wsparcia wydaje się myślenie o szkole w kierunku zmiany jej kultury (Nowosad, 2019b, s. 43). Dziecięce narracje wskazały, że szkoła może stanowić dla nich szansę na rozwijanie i realizowanie swoich potrzeb, wartości, jednocześnie jednak wskazują na ich fizyczne i/lub psychiczne cierpienie. W zaprezentowanym modelu akcentują obszary zmian, które mogą być okazją do budowania bardziej przyjaznej, bezpiecznej i autonomicznej szkoły, tworzonej przez refleksyjnych oraz relacyjnych pedagogów. Niewątpliwie dla dzieci takimi wartościami są: okazje do współtworzenia kultury szkoły, współpraca, zaufanie, bezpieczeństwo. Model wsparcia dzieci odnosi się również do przyznania oraz podtrzymywania przez szkołę i nauczycieli ich praw do: własnej „dziecięcej kultury”, autonomii, prywatności, a także budowania „kultur uczenia się”, umożliwiających ich zaangażowanie w proces przyswajania wiedzy, rozwijania ciekawości poznawczej oraz intersubiektywności. Przedstawiony model jest również opowiedzeniem się po stronie wizji szkoły/edukacji, w której uwzględnia się imperatyw zauważania, wysłuchania, rozpoznania dziecięcego świata (kultury), jaki odnajduję w działaniach zmierzających do odkrycia tego, jakie (nieświadome) założenia/przekonania obecne w kulturze szkoły dotyczą dziecka. To stawianie pytań (w praktyce edukacyjnej) o miejsce, jakie zajmuje (może zajmować) dziecko w danej szkole, w społeczeństwie. Na te pytania odpowiedziały dzieci z układu ryzyka, ale powinny one zostać rozpoznawane również przez nauczycieli, rodziców, decydentów. To także rodzaj przyznania dziecku autonomii i zaproszenia go do dialogu, do relacji w tworzeniu szkoły, edukacji i włączenia go w ów dialog i relację, to nieustanne zadawanie pytań o to, jaki wpływ na programy nauczania ma / może mieć dziecko oraz czyje interesy

reprezentuje szkoła. Rozpoznawanie założeń (przekonań) kultury szkoły dotyczących dziecka to konieczność odkrywania kultur nauczycieli, rodziców w celu nieustannego negocjowania rdzenia/kręgosłupa wartości podzielanych przez zaangażowane w szkołę podmioty – poszukiwanie tego, co może integrować podzieloną współcześnie szkołę. (Roz)poznawanie szkoły przez dzieci z układu ryzyka traktuję jako wyzwanie do antropologicznego poznawania kulturowego świata dziecka i tworzenia edukacji mu bliskiej, osadzonej w jego kulturowych realiach (np. w konstruowaniu programów nauczania).

Partycypacja jest możliwa jedynie, kiedy jest obecna we wszystkich wymiarach kultury szkoły. To rozwijanie zaangażowania dzieci w tworzenie – przez nie i dla nich – ich wspólnego miejsca, jakim jest szkoła, i wzięcie za nią również współodpowiedzialności.

Zakończenie

W monografii podjęłam problem postrzegania szkoły przez dzieci w wieku 10–14 lat, pochodzące z układu ryzyka, mieszkające na terenie Bytomia. Psychokulturowe zaplecze, jakie człowiek ma, stanowi o możliwości jakościowej orientacji w rzeczywistości wobec predyspozycji do wielowymiarowej oraz dwukierunkowej komunikacji. To uwzględnienie w spotkaniu z innym człowiekiem jego zindywidualizowanej opowieści o sobie, świecie i ludziach, odczytywanej przez pryzmat usytuowania jej w sieci kulturowych zjawisk (reguł, wzorców postępowania, symboli itp.). To także poznanie sposobów konstruowania rzeczywistości oraz relacji do niej, wytwarzanej przez jednostkę (intersubiektywność) (Bruner, 2006, s. 222, 252).

Zwrócenie uwagi na psychokulturowe podejście, które odzwierciedla niestanną relację kultury z umysłem w odniesieniu do kulturowych kontekstów dziecka (kultury domu rodzinnego, kultury dziecięcej, kultury szkoły i nauczycieli) umożliwia (roz)poznanie jego sposobu myślenia, przeżywania, doświadczania szkoły w codziennym życiu. Dziecięce narracje wskazują na usytuowanie szkoły w różnych ramach interpretacyjnych, szkoły, która została powołana m.in. do tego, aby przygotować dzieci do życia w społeczeństwie, czyli także do kultury.

Szkoły reprezentują własne kultury, które dostarczają okazji, szans, ale i zagrożeń wobec (nie)rozwijania określonych systemów wartości, wzorców postępowania, norm, które w przyszłości mogą stać się codzienną (nieświadomą) praktyką społeczeństwa. Przyjrzenie się instytucjom edukacyjnym z perspektywy antropologicznej, psychokulturowej, w której stałym elementem jest istnienie „różnicy kulturowej”, może stać się przyczynkiem do dyskusji o potencjale pielęgnowania w ich przestrzeniach takich wartości, jak: autonomia, szacunek, tolerancja, zaufanie. Postrzeganie kultury szkoły (wraz z kulturą nauczycieli) przez dzieci z układu ryzyka jako opresyjnej, dominującej, zwłaszcza w momencie przekroczenia drugiego progu edukacyjnego, pozwala na postawienie pytań o potencjał otwartości, wrażliwości placówki na przyjęcie i (roz)poznanie

w ogóle odmienności kulturowej. Ponadto, to także czynienie nieustannych refleksji na temat sposobności budowania w szkole wspólnoty, akcentującej „współdziałanie i współoddziaływanie mimo różnic” (Grzybowski i Idzikowski, 2018, s. 50). Pytania te są kluczowe w podkreślaniu wartości rozwijania oraz rozumienia dziecięcych sposobów konstruowania znaczeń, ich negocjacji we wzajemnej współpracy (wymianie), umożliwiającej lepsze wykorzystanie „kulturowych narzędzi”, wobec dyskusji o nierównościach społecznych i kierunkach edukacji.

Przedstawienie sposobu percepcji szkoły przez dzieci z układu ryzyka pozwala na poszerzenie pola badawczego o psychokulturowe podejście, akcentujące konstruowanie dziecięcych tożsamości przez pryzmat szkolnych kultur, a także utrwalanie określonych predyspozycji czy wzorców postępowania w dorosłości. Wydaje się to niezwykle ważne wobec aktualnych dyskursów na temat koncepcji współczesnej szkoły, roli nauczyciela oraz rozwijania badań związanych z odkrywaniem zjawiska kształtowania się i (roz)poznawania kultury szkoły, świadczącej o jakości pracy instytucji.

Bibliografia

- Adamczyk, B., Biel, K. (2016). *Dzieci ulicy w Polsce: nowe konteksty zjawiska*. Wydawnictwo WAM.
- Adorno, T. (1957/1958). *Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie*. WS 1957/58, Nachschrift. Universität Frankfurt/M.
- Adrjan, B. (2012). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ailwood, J. (2011). It's about power: Researching play, pedagogy and participation in the early years of school. W: S. Rogers (red.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education* (p. 19–31). Routledge.
- Albański, Ł. (2017). Socjologia dzieciństwa: Dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii. *Studia Edukacyjne*, 46, 73–88.
- Aleksandrzak, M. (2017). Interakcja w ujęciach teoretycznych – wieloaspektowy charakter zjawiska. *Neofilolog*, 49(2), 163–177.
- Ammerman, R. T., Hersen, M. (red.). (1990). *Children at risk: An evaluation of factors contributing to child abuse and neglect*. Plenum Press.
- Angelides, P., Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 145–163.
- Appelt, K., Mielcarek, M. (2014). *Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo: wiek: 0-2/3 lat*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Archacka, M. (2017). *Praktyki władzy, oporu i wolności we współczesnej szkole polskiej* [niepublikowany maszynopis]. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Ariés, P. (2022). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*. Przeł. M. Ochab. Aletheia.
- Arystoteles (1983). *Metafizyka*. Przeł., wstępem, koment. i skrówdzikiem opatrzył K. Leśniak. PWN.
- Atamańczuk, K., Przybyszewski, R. (2001). *Edukacja i szkoła u progu XXI wieku*. Wydawnictwo UWM.
- Augé, M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Przeł. R. Chymkowski. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Babicka-Wirkus, A. (2014). Szkoła jako miejsce zniewolenia i/lub wyzwolenia ucznia, czyli o potencjale rytuałów oporu gimnazjalistów. W: E. Bilińska-Suchanek (red.), *Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność* (s. 251–264). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Babicka-Wirkus, A. (2015). *Uczeń (nie)biega i (nie)krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultura(y) oporu: Działania – motywacje – przestrzeń*. Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Baert, P., Carreira Da Silva, F. (2013). *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*. Przeł. S. Burdziej. Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Baranowska, A. (2008). *Techniki adaptacji do życia w instytucji totalnej. Na przykładzie żołnierzy – mieszkańców obozu Babilon w Iraku*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Barber, B. (1983). *The logic and limits of trust*. Rutgers University Press.
- Barthes, R. (1968). Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań. *Pamiętnik Literacki*, 4, 327–328.
- Barwiński, Ł. (2011). Marginalizacja społeczna młodzieży i jej przeciwdziałanie w praktyce streetworkingu – wyzwania, szanse, zagrożenia. W: K. Frysztański, M. Nózka, M. Smagacz-Poziemska (red.), *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich* (s. 109–125). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauman, Z. (1996). *Socjologia*. Wydawnictwo „Zysk i S-ka”.
- Bauman, Z. (1997). *Modernity and its discontents*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Wydawnictwo Sic!
- Bauman, Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. DSW.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Becker-Pestka, D. (2017). *Opieka szkoły nad dzieckiem z rodziny patologicznej*. CeDeWu Sp. z o.o.
- Bendixen, P. (2011). *Wprowadzenie do ekonomiki kultury i sztuki*. Przeł. K. D. Gocyk i in. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Benedict, R. (2005). *Wzory kultury*. Przeł. J. Prokopiuk. Wydawnictwo „Muza”.
- Berding, J. W. (2020). *Janusz Korczak. Educating for justice*. Springer.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control... V. 1: Theoretical studies towards sociology of language*. Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1980a). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły. W: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 557–596). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bernstein, B. (1980b). Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. W: M. Głowiński (red.), *Język a Społeczeństwo* (s. 83–119). Wydawnictwo „Czytelnik”.
- Bernstein, B. (1986). Kody i ich odmiany, kształcenie i proces reprodukcji kulturalnej. *Przegląd Socjologiczny*, 34, 7–40.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Przeł. [z ang.] i wstępem opatrzyli Z. Boksański, A. Piotrowski. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Berry, J. W. (1997). Acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 1, 5–68.
- Berry, J. W. (2003). Acculturation and intercultural relations. W: J. W. Berry, Y. H., Poortinga, S. M. Breugelmans, A. Chasiotis, D.L. Sam (red.), *Crosscultural psychology: Research and applications* (s. 345–384). Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185–206.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bilińska-Suchanek, E. (1994). *Pozycja społeczna „ucznia przeciętnego” w klasie szkolnej*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku.
- Bilińska-Suchanek, E. (2003). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bińczyk, E. (1999). O czym szepcze władza (w ujęciu Michela Foucaulta). *Przegląd Artystyczno-Literacki*, 9, 67–72.
- Birch, S. H., Ladd, G. W. (1997). The child-teacher relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Bjerke, B. (2004). *Kultura a style przywództwa. Zarządzanie w warunkach globalizacji* [przeł. B. Nawrot]. Oficyna Ekonomiczna.
- Blumer, H. (1984). Społeczeństwo jako symboliczna interakcja. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej* (t. 1, s. 71–87). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Przeł. G. Woroniecka. Zakład Wydawniczy Nomos.
- Błahut, G. (2014). Szkoła jako „miejsce” w przestrzeni społeczności lokalnej a wzajemne oczekiwania – perspektywa antropologiczna. *Studia Pedagogiczne*, 67, 69–82.
- Boksańska, G. (2004). *Ubiór w teatrze życia społecznego*. Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Boksański, Z. (2006). *Tożsamości zbiorowe*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Borradori, G. (2008). *Filozofia w czasach terroru. Rozmowy z Jürgenem Habermasem i Jacquesem Derridą*. Przeł. A. Karalus, M. Kilanowski, B. Orlewski. Wydawnictwo Profesjonalne i Akademickie.
- Boski, P. (2010). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Elite school in the field of power*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (2000). *The Social Structures of the Economy*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (2005). Struktury, habitus, praktyki. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia: Lektury*. Wydawnictwo Znak.
- Bourdieu, P. (2006). *Medytacje pascaliańskie*. Przeł. K. Wakar. Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, P. (2006). *Szkic teorii praktyki*. Przeł. W. Kroker. Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Bourdieu, P. (2008). *Zmysł praktyczny*. Przeł. M. Falski. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2011). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Bowlby, J. (1988). *Secure base. Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Bowyer, A., Murphy, A., Bortini, P., Gallego Garcia, R. (2000). *Zarządzanie organizacją*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Brağiel, J. (1998). *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Brehm, J. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.
- Bremond, A., Couet, J. F., Davie, A. (2006). *Kompendium wiedzy o socjologii*. Przeł. K. Malaga. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. W: N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, M. Moorehouse (red.), *Persons in contexts: Developmental processes* (s. 25–49). Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1963). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* [przeł. B. Mroziak]. PWN.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible words*. Harvard University Press.

- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*. Przel. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Wydawnictwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Bryk, A., Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40–45.
- Brzezińska, A. I. (2003a). Dzieci z układu ryzyka. W: A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I. (2003b). Wczesne dzieciństwo – pierwszy rok życia: szanse i zagrożenia rozwoju. *Remedium*, 4, 4–7.
- Brzezińska, A. I. (2004). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I. (2005). Jak skutecznie wspomagać rozwój? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. I. (2006). Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój. W: J. S. Bruner, *Kultura edukacji* (s. V–XX). Przel. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Wydawnictwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Brzezińska, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–50). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Brzezińska, A. I. (2019). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. I., Czub, M., Kaczan, R. (2013). *Dziecko przedszkolne. Jak jest? Jak możemy wspierać jego rozwój?* Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Jankowski, P., Rękosiewicz, M. (2014). *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, z: https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-Edycja-II.pdf
- Büchner, P., Fuhs, B. (2001). Children are schoolchildren: Relationships between school culture and child culture. W: M. Du Bois-Reymond, H. Sünker, H.H. Krüger (red.), *Childhood in Europe*. Peter Lang.
- Budząca się szkoła* (bd.). Pobrane 30 kwietnia 2021 z: <http://www.budzacasieszkola.pl/>
- Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Wydawnictwo Poznańskie.

- Buliński, T. (b.d.). *Antropologia dziecka*. Pobrane 1 grudnia 2021 z: http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Antropologia_dziecka.
- Buliński, T., Rakoczy, M. (2015). Antropologia szkoły: Tradycje, postulatory, inspiracje. *Almanach Antropologiczny*, 5, 7–16.
- Burdzik, T. (2012). Przestrzeń jako składnik tożsamości w świecie globalizacji. *Kultura – Historia – Globalizacja*, 11, 13–27.
- Burke, J. P. (2005). The sociology of education and work. *The British Journal of Sociology*, 56(3), 501–502.
- Burszta, W. (1998). *Antropologia kultury, tematy, teorie, interpretacje*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Burszta, W. (2004). *Różnorodność i tożsamość: Antropologia jako kulturowa refleksyjność*. Wydawnictwo Poznańskie.
- Business Insider Polska (2018). *GUS ogłasza sukces 500 plus. Mniej Polaków korzysta z pomocy społecznej*, <https://businessinsider.com.pl/twoje-pieniadze/budzet-domowy/gus-dzieki-500-plus-mniej-polakow-korzysta-z-pomocy-spoecznej/h72g23s>.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., Moss, P. (red.). (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945–1993*. Routledge.
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B., Richardson, K. (1993). Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language. *Language & Communication*, 13 (2), 81–94.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E. (2003). *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana* [przeł. B. Nawrot]. Oficyna Ekonomiczna.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Przeł. B. Komorowska. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chase, S. E. (2014). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 15–57). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chodyncka, A. M., Więckowska, J. (2005). Wywiad kulturowy. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. T. 3: Wywiad w różnych kontekstach praktycznych* (s. 370–394). Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2019). Szkolne środowisko uczenia się. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 815–837). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2016). Przestrzeń aksjologiczna szkoły. Konstrukcja teoretyczna. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 23(2), 145–164.

- Chromiec, E. (2003). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chrzęstowski, S. (2021). *Narracyjna terapia więzi. Przewodnik psychoterapeuty prac*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chyła, M. (2017). Miejsce jako podstawa kształtowania się tożsamości. W: H. Czakovska, M. Kuciński (red.), *1050-lecie chrztu Polski a tożsamość narodowa* (s. 45–46). Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.
- Cierzniewska, R. (2017). Założenia teoretyczne i metodologiczne wraz z kategoriami uczulającymi. W: R. Cierzniewska, M. Gackowska, M. Lewicka (red.), *Młodzież o sobie i codzienności szkolnej. Obok dyskursu jakości* (s. 108–138). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Clarke, J. (2004). *The sociology of childhood*. W: D. Wyse (red.), *Childhood studies. An introduction*. Blackwell.
- Cobel-Tokarska, M. (2012). Przestrzeń społeczna: świat – dom – miasto. W: E. Tarkowska, A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanash (red.), *Krótkie wykłady z socjologii. Przegląd problemów i metod* (s. 45–62). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Cohen, A. K. (1997). A general theory of subcultures. W: K. Gelder, S. Thornton (red.), *The subcultures reader* (s. 44–54). Routledge.
- Collins, R. (2008). *Violence. A micro-sociological theory*. Princeton University Press.
- Cookson, P. W. Jr., Persell, H. C. (2008). *Preparing for power: America's elite boarding schools*. Basic Books.
- Cudak, H. (2013). Zagrożenia rozwoju dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. *Pedagogika Rodziny*, 3(4), 37–44.
- Cudowska, A. (2009). Współczesne dzieciństwo w narracji terapeutycznej kultury (po)nowoczesnej. W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa* (s. 149–160). Wydawnictwo Trans Humana, Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Cymbrowski, B., Rancew-Sikora, D. (2016). Dylematy etyczne i ryzyko w badaniach terenowych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(3), 6–21.
- Czapiński, J., Panek, T. (2015). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf
- Czerepaniak-Walczak, M. (1999). *Daleko od... szansy (decyzje edukacyjne młodzieży wiejskiej)*. Wydawnictwo PoNAD.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, 3(57), 77–87.

- Czerepaniak-Walczak, M. (2020). Kultura szkoły, jej trwania i zmiana. O sile oddziaływania „gramatyki szkoły”. *Czas Kultury*, 1, 13–21.
- Czerwiec, M. (2020). *Kształtowanie etosu zaufania w szkole. Studium socjopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czub, M. (2003). Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. *Forum Oświatowe*, 2(29).
- Czyżewski, M. (1987). Interakcjonizm i analiza konwersacyjna jako sposoby badania biografii. Etnografia wobec etnometodologii. *Kultura i Społeczeństwo*, 31(4), 85–105.
- Ćmiel, S. (2011). *Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care languages of evaluation*. Routledge.
- Dakowska, M. (2014). *O rozwoju dydaktyki jako dyscypliny naukowej*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Danley, L. (2020). *A brief history and overview of the Head Start Program*, <https://www.ffyf.org/a-brief-history-and-overview-of-the-head-start-program/>
- Darling-Hammond, L. (2014). *To close the achievement gap, we need to close the teaching gap*. *Huffington Post*, https://www.huffingtonpost.com/linda-darlinghammond/to-close-the-achievement_b_5542614.html
- Davies, S., Guppy, N. (2010). *The schooled society. An introduction to the sociology of education*. Oxford University Press.
- Davis, J. (1985). *The logic of causal order*. Sage.
- Davis, K. (1997). *Exploring the intersection between cultural competency and managed behavioral health care Policy. Implications for state and county mental health agencies*. National Technical Assistance Center for State Mental Health Planning.
- Day, R., Wagner, F. (2010). Parks, streets and ‘just empty space’: The local environmental experiences of children and young people in a Scottish study. *Local Environment*, 15, 509–523.
- Deal, T. E., Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass Publishers.
- Deal, T. E., Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. Jossey-Bass.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2014). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 19–77). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deptuła, M., Potorska, A., Borsich, S. (2018). *Wczesna profilaktyka problemów w rozwoju psychospołecznym i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dilthey, W. (1993). Rozumienie i życie. W: G. Sowiński (red.), *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*. Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Domagała-Kręciach, A., Majeranek, B. (red.) (2014). *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: An independent report on approaches to distance learning during the COVID-19 school closure*, https://www.cinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/2020_Research_COVID-19.pdf
- Drabik, B. (2010). *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Drozdowicz, J. (2019). *Antropologia edukacji. Studium różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym*. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Drożdż, M. (2014). Osoba i kultura – odkrywanie personalnego wymiaru ludzkiej kultury. *Tarnowskie Studia Teologiczne*, 33(2), 155–166.
- Dubas, E., Stelmaszczyk, J. (2014). *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dudzikowa, M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M., Bochno, E., Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Wolters Kluwer.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S. (red.) (2016). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Wolters Kluwer.
- Duncker, L. (1995). Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule. *Pädagogische Welt*, 49(10), 442–445.
- Durkheim, E. (1956). Education: Its nature and its role. W: E. Durkheim, *Education and sociology* (s. 61–90). The Free Press.

- Dziabala, S. (1973). Teoretyczna i metodologiczna problematyka badań nad autorytetami lokalnymi. W: S. Widerszpil (red.), *Problemy struktury i aktywności społecznej* (s. 99–139). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Eisikovits, R. A. (1995). An anthropological action model for training teachers to work with culturally diverse student populations. *Educational Action Research*, 3(3), 263–277.
- Eller, J. D. (2012). *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*. Przeł. A. Gąsior-Niemiec. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1976). *Toys and reasons: Stages in the ritualization of experience*. W.W. Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1994). *Insight and responsibility*. W.W. Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. P. Hejmej. Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Farson, R. (1992). O wynalezieniu dzieci. W: K. Blusz i in. (red.), *Edukacja i wyzwolenie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Feinberg, W., Soltis, J. F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Przeł. K. Kruszewski. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ferenz, K. (2010). Edukacja całościowa człowieka w świetle zadań rozwojowych. W: M. Kowalski, A. Olczak (red.), *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości* (s. 29–42). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Filipczuk, H. (1989). *Rodzice i dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Nasza Księgarnia.
- Filipiak, E. (2002). Interakcyjne modele rozwoju i ich konsekwencje dla edukacji. W: E. Filipiak (red.), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym* (s. 126–179). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. (2008). Człowiek – język – rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole). *Forum Dydaktyczne*, 2–4, 5–18.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. (red.) (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygostkiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Filipiak, E. (red.) (2008). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2014). *Opieka i wychowanie. Wczesna faza dorastania*. Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Forward, S. (1992). *Toksyczni rodzice*. Przeł. R. Grażyński, współpr. H. Dankiewicz, D. Krzemińska. Jacek Santorski & CO.
- Foucault, M. (1980). *Body/Power*. W: C. Gordon (red.), *Michael Foucault power/knowledge* (s. 55–63). Harvester.
- Foucault, M. (2009). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. T. Komendant. Fundacja Aletheia.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freud, Z. (1998). *Pisma społeczne*. Przeł. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke. Wydawnictwo KR.
- Freud, Z. (2013). *Kultura jako źródło cierpień*. Przeł. J. Prokopiuk. Aletheia.
- Fuchs, L. H. (2012). *The American kaleidoscope: Race, ethnicity and the civic culture*. Wesleyan University Press.
- Fundacja Orange (2021). *Wykluczenie społeczno-cyfrowe w Polsce. Stan zjawiska, trendy, rekomendacje*, https://elepolis.pl/images/2021/11/RAPORT_WYKLUCZENIE-SPOLECZNO-CYFROWE-W-POLSCE_2021.pdf
- Gadamer, H. G. (1993). *Koło jako struktura rozumienia*. W: G. Sowiński (red.), *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki* (s. 227–234). Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Gadamer, H. G. (2004). *Prawda i metoda*. Przeł. B. Baran. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gagen, E. A. (2000). *An example to us all: Child development and identity construction in early 20th-Century playgrounds*. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 32, s. 599–616.
- Gajdzica, A. (2007). *Assumptions of the integrated education system and possible implementation of intercultural education in classes I–III*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Szczurek-Boruta (red.), *Intercultural education: Theory and practice*. Adam Marszałek.
- Gajdzica, A. (2004). *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajdzica, A. (2010). *Kapitał społeczny – ku (prze)trwaniu mniejszości w środowiskach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne* (s. 188–200). Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Gajdzica, A. (2013). *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Galaś, M. (2016). (Re)konstruowanie edukacji. *Refleksje*, 6, 8–15.
- Gatto, J. T. (2000). *The underground history of American education*. Odysseus Group.
- Gawrecki, L. (2016). Jak kształtować nauczyciela kreatywnej szkoły? – konteksty diagnostyczne i rekomendacje. W: J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań* (s. 37–49). Wydawnictwo Libron.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Geertz, C. (2005a). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Przeł. M. M. Piechaczek. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Geertz, C. (2005b). *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Przeł. D. Wolska. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gibbs, G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*. Przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa: zarys teorii strukturacji*. Zysk i S-ka.
- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Przeł. E. Klekot. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gładkowski, K. (2012). Dziedzictwo kulturowe jako część osobowości i jego instrumentyzacja w życiu społeczno-politycznym. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 12, 13–31.
- Gładzewski, M. (2011). Socjalizacja i edukacja w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna. *Forum Socjologiczne*, 2, 141–166.
- Gminny Program Rewitalizacji. Bytom 2020+ (2017), http://bytomodnowa.pl/uploads/files/content/Gminny_Program_Rewitalizacji%20_Bytom_2020+_luty_2017.pdf
- Goddard, R. D. (2003). Relations networks, social trust and norms: A social capital perspective on students' changes of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 54–79.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J., Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292–311.
- Goddard, R. D., Tsachannen-Moran, M., Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17.

- Goffman, E. (1957). The characteristics of total institutions in symposium on preventive and social psychiatry, *Walter Reed Army Institute of Research*, Washington, 312–338.
- Goffman, E. (1975). Charakterystyka instytucji totalnych. W: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych* (s. 151–177). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Wydawnictwo KR.
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Przeł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goffman, E. (2010). *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*. Przeł. S. Burdziej. Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Goffman, E. (2011). *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Przeł. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gofron, B. (2008). Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji. *Podstawy Edukacji*, 1, 43–65.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. Jankowski. Media Rodzina of Poznań.
- Golka, M. (2012). Konstruowanie tożsamości – czynniki społeczno-kulturowe. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 2, 209–223.
- Gombrowicz, W. (1992). *Ferdydurke*. Wydawnictwo Literackie.
- González, N., Moll, L. C., Tenery, M. F., Rivera, A., Rendon, P., Gonzáles, R., Amanti, C. (2019). Latynoskie domostwa i wykorzystanie ich zasobów wiedzy w nauczaniu. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Goodson, I. F. (1981). Life history and the study of schooling. *Interchange*, 11, 62–76.
- Gopnik, A. (2010). *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*. Przeł. M. Trzcicka. Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Gordon, T. (2000). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Przeł. D. Szafrńska-Poniewierska. Pax.
- Grabias, S. (1999). *Język w zachowaniach społecznych*. Wydawnictwo UMCS.
- Grochmal-Bach, B., Knobloch-Gala, A. (2005). *Kryzysy rozwojowe wieku dziecięco-młodzieżowego a możliwości społecznego wsparcia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gromkowska, A. (1999). Tożsamość w cyber-przestrzeni – (re)konstrukcje i (re)prezentacje. *Kultura Współczesna*, 3(21), 36–49.

- Grzybowski, P. P., Idzikowski, G. (2018). *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Hall, C. S., Lindzey, G., Cambell, J. B. (2006). *Teorie osobowości* [przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zagrodzki]. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, E. T. (1987). *Bezgłośny język*. Przeł. R. Zimand, A. Skarbińska. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hall, E. T. (2001). *Ukryty wymiar*. Przeł. T. Hołówka. Wydawnictwo „Muza”.
- Hałas, M., Nadolski, P., Walerjański, D. (2004). *Ślad przeszłości. Bytom wielokulturowy*. Biuro Promocji Bytomia.
- Hardin, R. (2008). Zaufanie i społeczeństwo. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 525–562). Wydawnictwo Znak.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2004). *Sustainable leadership*. Jossey Bass Press.
- Harpine, E. C. (2008). *Group interventions in schools. Promoting mental health for at-risk children and youth*. University of South California.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 3, 119–128.
- Harwas-Napierała, B. (1987). *Czynniki społeczno-rodzinne w kształtowaniu się lęku u młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Hegel, G. W. F. (1963). *Fenomenologia ducha*. Przeł., wstępem i objaśnieniami opatrzył A. Landman. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Heidegger, M. (1977). *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Przeł. K. Michalski [et al.]. Wydawnictwo „Czytelnik”.
- Heidegger, M. (2007). *Bycie i czas*. Przeł., przedm. i przypisami opatrzył B. Baran. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejmanowski, S. (2003). Wczesne dzieciństwo – drugi i trzeci rok życia: Szanse rozwoju. *Remedium*, 5(123), 4–5.
- Helios, J., Jedlecka, W. (2017). *Współczesne oblicza przemocy. Wybrane zagadnienia*. E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 68–80.
- Herder, J. G. (1962). *Mysli o filozofii dziejów* (t. 1). Przeł. J. Galecki. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Herzyk, E. (2019). *Dorosłe dziewczynki z rodzin dysfunkcyjnych*. Wydawnictwo Novae Res.

- Hessen, S. (1939). *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Wydawnictwo Książnica „Atlas”.
- Hess-Wiktor, K. (2014). Praktyczne problemy analizy w metodach fenomenologiczno-interpretacyjnych. W: M. Opoczyńska (red.), *Poza zasadą powszechności. Próby idiograficzne* (s. 193–209). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hewett, V. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95–100.
- Hines, J. M. (2017). An overview of Head Start Program studies. *Journal of Instructional Pedagogies*, 18, 1–10.
- Hirszowicz, M. (1998). *Spory o przyszłość*. IFiS PAN.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Przeł. M. Durska. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286–316.
- hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Routledge.
- Howes, C., Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Howes, C., Smith, E. (1995). Children and their child care teachers: Profiles of relationships. *Social Development*, 4(1), 44–61.
- Humboldt, W. von (2002). *O myśli i mowie – wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*. Wybrała, przeł. i poprzeczła słowem wstępnym E. M. Kowalska. Przekł. przejrz. M. J. Siemek. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Huzarek, T. (2017). Implikacje narracyjnej koncepcji tożsamości Paula Ricoeura. *Studia Gdańskie*, 40, 189–201.
- Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Przeł. Ł. Mojsak. Fundacja Bęc Zmiana.
- Ingarden, R. (1989). *Wykłady z etyki*. PWN.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization. Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton University Press.
- The international children's peace prize* (b.d.). Pobrane 18 listopada 2020 z: <https://kidsrights.org/advocacy/international-childrens-peace-prize/>
- Jackson, P. W. (1966). The student's world. *The Elementary School Journal*, 66(7), 345–357.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. Holt, Reinhart and Winston.
- Jacyno, M. (1997). *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Wydawnictwo IFiS PAN.

- Jacyno, M., Szulżycka, A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Oficyna Naukowa.
- Jadach-Sepioło, A., Kułaczowska, A., Mróz, A. (2018). Rewitalizacja w praktyce. Modele rozwiązań jako rezultaty konkursu Modelowa Rewitalizacja Miast i pilotaży w zakresie rewitalizacji. Pobrane 23 kwietnia 2021 z: http://irmir.pl/wp-content/uploads/2018/11/MO707_Rewitalizacja-w-praktyce-e-book-2.pdf
- James, A., Prout, A., (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Routledge Falmer.
- Jankowski, K. (1980). *Nie tylko dla rodziców*. Nasza Księgarnia.
- Janowski, A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jarmoszko, S. (2013). Autorytety czy może władza? U podstaw nieporozumień, uproszczeń i mistyfikacji. W: D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji* (s. 112–124). Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi w Józefowie.
- Jarosz, E. (2013). Obywatelstwo dzieci – kaprys pedagogiczno-polityczny czy konieczność na drodze rozwoju społecznego. W: E. Jarosz, B. Dyrda (red.), *Szanować – słuchać – wspierać – chronić. Prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie* (s. 21–35). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jarymowicz, M. (1985). Spozrzedanie samego siebie: porównywanie „ja – inni”. W: M. Lewicka (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego* (s. 217–256). „Książka i Wiedza”.
- Jasiński, T. (2004). *Dziecko nie mówi. Badanie przymierza rodzinnego w triadzie matka, ojciec, dziecko*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jaskulska, S. (2018). *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Johnson, J. G., Bromley, E., McGeoch, P. G. (2005). Role of childhood experiences in the development of maladaptive and adaptive personality traits. W: J. M. Oldham, A. E. Skodol, D. S. Bender (red.), *The American Psychiatric Publishing textbook of personality disorders* (s. 209–221). American Psychiatric Publishing Inc.
- Jówko, E. (2016). *Kultura nauczycieli a kultura uczniów. Implikacje wychowawcze*. Wydawnictwo „Difin”.
- Juszczuk, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Juszczuk-Rygałło, J. (2018). Samopoznanie jako edukacyjny proces poszukiwania sensu. *Pedagogika*, 2, 49–57.

- Juul, J. (2011). *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Przeł. B. Hellmann, B. Baczyńska. Wydawnictwo MiND Dariusz Syska.
- Kacprzak, K. (2016). Interpretacyjna analiza fenomenologiczna. Charakterystyka podejścia i możliwości zastosowania w pedagogice/andragogice. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 283–309.
- Kapica, G. (1999). Funkcjonowanie uczniów po przekroczeniu II progu edukacyjnego. *Kultura i Edukacja*, 2–3, 141–148.
- Karkowska, M. (2018). Terapeutyczne aspekty wywiadu narracyjnego w perspektywie prowadzenia badań biograficznych. *Studia Edukacyjne*, 50, 107–120.
- Karnat-Napieracz, A. (2008). Szansa i wymóg: tożsamość jednostkowa w koncepcjach Anthony'ego Giddensa i Zygmunta Baumana. *Państwo i Społeczeństwo*, 1, 71–100.
- Kawecki, I. (2003). *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kawula, S. (2011). Pedagogika społeczna wobec współczesnych obszarów i rodzin ryzyka. *Pedagogika Rodziny*, 1, 7–17.
- Kawula, S., Dąbrowski, Z., Gałaś, M. (1980). *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i kulturalnych środowiska*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Key, E. (1907). *Stulecie dziecka*. Przeł. I. Moszczeńska. Księgarnia Naukowa.
- Kęda, M. (2021). *Cogito. Szkoła z własnym obliczem*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kirchner, H. (1997). *Korczak – pisarz*. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*. Instytut Badań Literackich PAN.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2004). *Światy dziecięcych znaczeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. (2006). Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową (s. 155–176). W: J. Michalski (red.), *Sapientia et audientum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kłóskowska, A. (1962). Rozumienie kultury w antropologii kulturalnej i socjologii. *Przegląd Socjologiczny*, 167, 34.
- Kłóskowska, A. (1980). *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Kłoskowska, A. (2007). *Socjologia kultury*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations for case studies. W: I. F. Goodson (red.), *Studying teachers lives* (s. 99–152). Routledge.
- Kochanowski, J. (2007). Wiedza jako władza i wiedza jako opór. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(29), 74–90.
- Kochel, J., Marek, Z. (2012). *Pedagogia biblijna w katechezie*. Wydawnictwo WAM.
- Kocór, M. (2018). Szkoła jako miejsce wsparcia społecznego. *Edukacja – Technika – Informatyka. Kwartalnik Naukowy*, 1(23), 218–224.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Konecki, K. (2002). Tożsamość organizacyjna. W: K. Konecki, P. Tobera (red.), *Szkice z socjologii zarządzania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konecki, K., Tobera, P. (red.) (2002). *Szkice z socjologii zarządzania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konieczny-Pizoń, K. (2021). Kultura szkoły w narracji dziecka. Pomiedzy szansą a zagrożeniem dla rozwoju dziecka – ucznia. *Kultura i Edukacja*, 1(131), 169–184.
- Kopcewicz, L. (2005). *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna: Polsko-francuskie studium porównawcze*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Korczak, J. (1901). *Dzieci ulicy*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/korczak-dzieci-ulicy.pdf>
- Korczak, J. (1925/26). Wychowanie wychowawcy przez dziecko. *Szkoła Specjalna*, 2.
- Korczak, J. (1939). *Pedagogika żartobliwa*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/korczak-pedagogika-zartobliwa.pdf>
- Korczak, J. (1957). *Wybór pism pedagogicznych*. T. 1. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Korczak, J. (1958). *Sztuka wychowania*, https://wsm.warszawa.pl/dokumenty_do_pobrania/10_03_2012/Sztuka_wychowania.pdf
- Korczak, J. (1978). *Pisma wybrane*. T. 1. „Nasza Księgarnia”.
- Korczak, J. (1993). Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawa dziecka do szacunku. W: S. Wołoszyn (red.), *Dzieła*, (t. 7). Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994a). *Kiedy znów będę mały*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/korczak-kiedy-znow-bede-maly/>
- Korczak, J. (1994b). *Kiedy znów będę mały*. W: J. Korczak, *Dzieła*, (t. 9). Oficyna Wydawnicza Latona.

- Korczak, J. (1994b). *Nędza* Warszawy. W: J. Korczak, *Dzieła*, (t. 3). Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998). *Prawidła życia*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/prawidla-zycia.pdf>
- Korczak, J. (1998). *Szkoła życia*. W: J. Korczak, *Dzieła*, (t. 4). Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2012). *Prawo dziecka do szacunku*. Instytut Książki.
- Korczak, J. (2013). *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom sierot*, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/jak_kochac_dziecko_internat.pdf
- Kostera, M., Kownacki, S., Szumski, A. (2000). Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna. W: A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka* (s. 311–395). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostyło, H. (2019). *Pedagogika emancypacyjna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 585–603). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalski, A. P. (2014). *Antropologia zamierzchłych znaczeń*. Chronos/Anthropos, Polskie Towarzystwo Historyczne.
- Koźyczkowska, A., Młynarczuk-Sokołowska, A. (2018). *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe „Katedra”.
- Kramer, H. (1982). Nieodwołany wybór – roszczenie ideologii czy pomoc w kształtowaniu właściwej osobowości chrześcijańskiej. W: G. Angelini (red.), *Perspektywy i problemy teologii moralnej*. Instytut Wydawniczy PAX.
- Krasuska-Betiuk, M. (2015). Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych. *Studia z Teorii Wychowania*, 6/3(12), 49–77.
- Krauze-Sikorska, H. (red.) (2011). *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kromolicka, B. (1998). *Rodziny zrekonstruowane: dziecięca percepcja postaw rodzicielskich a ich sytuacja szkolna*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kronika idei dla dzieci* (b.d.). Pobrane 6 stycznia 2023 z: <https://kronika.org.pl/publikacje/kronika-idei>.
- Kruger, A. C., Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. W: D. R. Olson, N. Torrance (red.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*. Blackwell.
- Kruszelnicki, W. (2015). *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Krzyśka, S. (2013). Rola sprawności moralnych w bezpieczeństwie emocjonalnym dziecka. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne wychowawcy* (s. 61–75). Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe ZAPOL Dmochowski, Sobczyk Sp. j.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kupiec, M. (2019). Absolwent edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w klasie IV. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 578(3), 20–31.
- Kupisiewicz, C. (2006), *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurnianingsih, S., Yuniarti, K. W., Kim, U. (2012). Factors influencing trust of teachers among students. *International Journal of Research Studies in Education*, 1(2), 85–94.
- Kwapis, K., Brygoła, E. (2013). Tożsamość osobista w ujęciu emotywno-refleksyjnym: zawartość, funkcje i procesy kształtowania tożsamości. *Opuscula Sociologica*, 4(6), 33–49.
- Kwiatkowska, H. (2012). Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej szkoły. *Studia Edukacyjne*, 22, 109–126.
- Kwieciński, Z. (1980). *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kwieciński, Z. (1995). Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły. W: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*. Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński, Z. (2002). *Wykluczanie: badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński, Z. (2013). Edukacja jako trwałe podmioty i przedmioty rozwoju. Hipotezy dysfunkcyjności po 20 latach. W: Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty* (s. 34–41). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (2019). *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji na X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny*. Wydawnictwo Kropka.
- Kylin, M., Bodelius, S. (2015): A lawful space for play: Conceptualizing childhood in light of local regulations. *Children, Youth Environments*, 25(2), 86–106.
- Labatiuk, I. (2012). George Spindler's concept of cultural therapy and its current application in education. *Forum Oświatowe*, 2(47), 49–60.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.

- Laing, R. D. (2004). *Podzielone „ja”*. Przeł. M. Karpiński. Rebis.
- Laulan, R. (1950). *L'Ecole Militaire de Paris*. Picard.
- Lenzer, G. (2001). Children's studies: Beginnings and purposes. *The Lion and the Unicorn*, 2 (25), 181–186.
- Lenzer, G. (2002). Children's studies and the human rights of children toward a unified approach. W: K. Alaimo, B. Klug (red.), *Children as equals. Exploring the rights of the child* (s. 207–225). University Press of America.
- Levin, I. P., Hart, S. S. (2003). Risk preferences in young children: Early evidence of individual differences in reaction to potential gains and losses. *Journal of Behavioral Decision Making*, 16(5), 397–413.
- Levine, D. U., Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lewicki, A. (1968). *Psychologia kliniczna w zarysie*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Lewowicki, T. (1987). *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lewowicki, T. (1997). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Wydawnictwo „Żak”.
- Lewowicki, T. (2001). *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych* (s. 159–165). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lewowicki, T. (2012). Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia. *Edukacja Międzynarodowa*, 1, 15–16.
- Linton, R. (2000). *Kulturowe podstawy osobowości*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lis, M., Miazga, A., Sałach, K. (2016). Zróżnicowanie regionalne ubóstwa energetycznego w Polsce. *IBS Working Paper*, 9.
- Lorsch, J. W. (1985). Strategic myopia: Culture as an invisible barrier to change. W: R. H. Kilmann (red.), *Gaining control of the corporate culture*. Jossey-Bass Press.
- Louis, J. P., McDonald Louis, K. (2019). *Potrzeby emocjonalne dziecka. Praktyczny poradnik dla rodziców i specjalistów*. Przeł. A. Cioch. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Luhmann, N. (2006). *Das Kind als Medium der Erziehung*. Suhrkamp.
- Łepkowski, P. (2019). *Mirosław Handke: Od września będzie dramat*, <https://www.rp.pl/wydarzenia/art1273491-miroslaw-handke-od-wrzesnia-bedzie-dramat>
- Łobocki, M. (2010). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Maccoby, M. (2003). To build trust, ethics are not enough. *Research Technology Management*, 46(5), 59–60.
- Maciejczak, M. (2006). Myślenie i język. *Studia Philosophiae Christianae*, 42(2), 65–86.
- Mackay, R. (1973). Conceptions of children and models of socialization. W: H. P. Dritz (red.), *Childhood and socialization* (s. 27–43). Collier-Macmillan.
- Maisonneuve, J. (1995). *Rytuały dawne i współczesne*. Przeł. M. Mroczek. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maj, A. (2017). Koncepcja stu języków dziecka w przedszkolach Reggio Emilia: O przełamaniu hegemonii języka werbalnego w dziecięcym procesie uczenia się. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(36), 112–120.
- Malewska-Peyre, H. (2004). Wprowadzenie. W: H. Malewska-Peyre (red.), *Być cudzoziemcem w Polsce: Wywiady z obcokrajowcami mieszkającymi w Polsce*. Collegium Civitas.
- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(80), 105–120.
- Mamzer, H. (2008). *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Manterys, A. (1997). *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mańczyk, A. (1982). *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*. Wydawnictwo WSP.
- Marcela, M. (2020). *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*. Wydawnictwo Znak.
- Marek, J. (1993). Ukryty program szkolny. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 143–157.
- Martens, E. (2011). Dzieci są filozofami, filozofowie są dziećmi. *Ethics in Progress*, 2(1), 42–44.
- Martin, J. (2015). *Organizational culture* (t. 1–7). Wiley Encyclopedia of Management.
- Maruszewski, T. (2001). *Psychologia poznania*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maslow, A. H. (2009). *Motywacja i osobowość* [przeł. J. Radzicki]. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maton, K. (2014). Habitus. W: M. Grenfell (red.), *Pierre Bourdieu. Key concepts* (s. 48–65). Routledge.
- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Przeł. A. Nowak. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467–478.

- Mayer, G. R. (2001). Antisocial behavior: Its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 414–429.
- McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. W: S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (red.), *Handbook of identity theory and research* (s. 99–115). Springer Science and Business Media.
- McDermott, R. P. (2019). Osiąganie szkolnych niepowodzeń: antropologiczne podejście do analfabetyzmu i stratyfikacji społecznej. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej* (s. 105–149). Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- McDermott, R. P., Varenne, H. (2019). Koncepcja kultury w badaniach edukacyjnych: ćwiczenia. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej* (s. 191–211). Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- McDonald, P. (2000). *Reaching children in need*. Kingsway Publications.
- McKnight, D. H., Chervany, N. L. (2001). Trust and distrust definitions: One bite at a time. W: R. Falcone, M. Singh, Y. H. Tan (red.), *Trust in cyber-societies: Integrating the human and artificial perspectives* (s. 27–54). Springer.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. Routledge and Kegan Paul.
- McLaren, P. (1991). Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (cz. 1). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Przeł. A. Dziemanowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- McLuhan, M., Zingrone, F. (2001). *Marshall McLuhan. Wybór tekstów*. Przeł. E. Różalska, J. M. Stokłosa. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość: Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meighan, R., współpr. Barton, L., Walker, S. (1993). *Socjologia edukacji* [Przeł. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński]. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza „Implus”.
- Mencwel, A. (2001). Wstęp: wyobrażenia antropologiczne. W: A. Mencwel (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów* (cz. 1, s. 9–21). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Mendel, M. (2007). *Spółeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (red). (2006). *Pedagogika miejsca*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Męczkowska, A. (2006). *Locus educandi*. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 38–51). Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2018). Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego (na tle rozważań nad kulturowym kontekstem konstruowania struktur poznawczych człowieka). *Problemy Wczesnej Edukacji*, 28(1), 21–32.
- Michalak, J. (2004). Refleksje nad pojęciem ryzyka. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 66(1), 119–131.
- Michalak, M. (2016). *Korczakowskie prawo do społecznej partycypacji dziecka. Dziecięce obywatelstwo*. Pobrane 21 stycznia 2021 z: https://nauka-polska.pl/#/profile/publication?id=6327391&_k=oz2phn
- Michalak, R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Michalak, R. (2015). Doświadczenia edukacyjne uczniów u progu II etapu edukacji. *Edukacja*, 1(132), 20–33.
- Michałowska, D. A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Michel, M. (2014). „Kariery małych dewiantów” czyli fenomen wykluczania dzieci przedszkolnych zagrożonych niedostosowaniem społecznym na wczesnych etapach edukacji. *Resocjalizacja Polska*, 7, 101–116.
- Mikiewicz, P. (2005): *Spółeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mikiewicz, P. (2017). *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikuła, B. (2000). Klimat organizacyjny a kultura organizacyjna – próba systematyzacji pojęć. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*, 3, 33–40.
- Miller, A. (1995). *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*. Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Miller, M. (2014). *Prawdziwy dramat udanego dziecka*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Millon, T., Grossman, S. D. (2005). *Sociocultural Factors*. W: J. M. Oldham, A. E. Skodol, D. S. Bender (red.), *The American Psychiatric Publishing textbook of personality disorders* (s. 223–239). American Psychiatric Publishing Inc.
- Mills, N. (1975). Public schools and the new segregation struggle. ERIC Cleannghouse on Urban Education. *Equal Opportunity Review*, 1–4.
- Milner, M. (2004). *Freaks, geeks, and cool kids. American teenagers, schools, and the culture of consumption*. Routledge.
- Miluska, J. (1996). *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020). Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego się dla wszystkich osób uczących się, 2020, https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf
- Moore, R. (2008). *Education and society. Issues and explanations in the sociology of education*. Polity Press.
- Moravec, J. W. (red.). (2013). *Knowmad society* (1st ed.). Education Futures LLC.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Motył, K. (2014). Rytuał – od antropologii kulturowej do analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 3, 65–78.
- Murphy, M. (red.) (2013). *Social theory and educational research: Understanding Foucault, Bourdieu, Habermas and Derrida*. Routledge.
- Musialska, K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Muszyńska, J. (2014). Miejsce jako przestrzeń doświadczana. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki* (s. 12–24). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nairn, A., Clarke, B. (2011). Researching children: Are we getting it right? *International Journal of Market Research*, 54(2), s. 177–198.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts.
- Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nikitorowicz, J. (2005a). Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(1), 23–30.

- Nikitorowicz, J. (2005b). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania dla edukacji międzykulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Niss, M. (2002). Mathematics in society. W: R. Biehler, R. W. Scholz, R. Strässer, B. Winkelmann (red.), *Didactics of mathematics as a scientific discipline* (s. 367–379). Kluwer Academic Publisher.
- Norberg-Schulz, Ch. (2000). *Bycie, przestrzeń, architektura* [przeł. B. Gadomska]. Wydawnictwo Murator.
- Nowak, B. M. (2014). *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak, S. (2012). *Metodologia badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2013). Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania. *Forum Oświatowe*, 3(50), 35–60.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2017). Zaangażowane badania jakościowe – perspektywa biograficzna. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25(2), 307–332.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2019). Pamięć i czas a (nie)bezpieczeństwo ontologiczne współczesnego człowieka. *Edukacja Dorosłych*, 1(80), 9–22.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowak-Łojewska, A. (2017). Dziecięce konstrukcje świata w rozmowach z dorosłymi. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(36), 54–64.
- Nowak-Łojewska, A. (2021). Podążając śladem dziecięcego rozumienia świata społecznego. Uwagi na marginesie badań mozaikowych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 52(1) 64–81.
- Nowak-Łojewska, A., Siegień, W. (2018). Wydobyte z ciszy – dziecięce narracje o świecie. Polsko-ukraińskie studium porównawcze. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(250), 245–262.
- Nowicka, E. (1991). *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowicka, M. (2019). Głosy współczesnych dzieci w sprawie Kajtusia Czarodzieja – śladem Korczakowskiego pisarskiego eksperymentu. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 46(3), 47–57.

- Nowicka, M. (2015). Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi? W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 271–313). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowosad, I. (2018a). Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji. *Studia Edukacyjne*, 49, 159–174.
- Nowosad, I. (2018b). Kultura szkoły versus klimat szkoły. *Kultura i Edukacja*, 1(119), 41–54.
- Nowosad, I. (2018c). Kultura szkoły – podejścia i interpretacje. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 15–29.
- Nowosad, I. (2019a). Kultura szkoły. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 837–857). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowosad, I. (2019b). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowotniak, J. (2006). *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*. Wydawnictwo Print Group.
- Oers van B. (red.) (2003). *Narratives of childhood, theoretical and practical explorations for the innovation of early childhood education*. VU Press.
- Ogbu, J. U. (1999). *Cultural model, identity and literacy*. W: R. Schweder, A. Stigler, J. W. Herdt (red.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (s. 520–530). Cambridge University Press.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2010). Cultural transmission at school. Previous experiences – typical symptoms of educational practice – suggested solutions. *The New Educational Review*, 22(3–4), 17–29.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Okulicz-Kozaryn, K. (2015). *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, www.ore.edu.pl/2015/03/klimat-spoleczny/
- Oliwa-Ciesielska, M. (2013). *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Paley, V. G. (1992). *You can't say you can't play*. Harvard University Press.
- Palka, K. (2010). *Uwarunkowania aspiracji życiowych uczniów gimnazjów wiejskich i miejskich*. Wszechnica Świętokrzyska.
- Parczewska, T. (2017). On the phenomenological method of narrative as a way of learning about and understanding a child. *Prima Educatione*, 1, 82–93.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, 4(29), 297–318.

- Parthenis, Ch., Fragoulis, G. (2016). „Otherness” as threat: Social and educational exclusion of Roma people in Greece. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 39–57.
- Pawełczyk, P. (2019). Socjotechnika lęku – zastosowanie w XXI w. *Przegląd Politologiczny*, 1, 39–47.
- Perkowska, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(61), 75–90.
- Peter, M. (1982). *Pedeutologiczne przesłanie Janusza Korczaka*. W: H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn (red.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pęczak, M. (1995). *Mały słownik subkultur młodzieżowych*. Wydawnictwo „Semper”.
- Piaget, J. (2005). *Mowa i myślenie dziecka* [przeł. J. Kołodzka]. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka* [przeł. T. Kołakowska]. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietkiewicz, I., Smith, J. A. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 361–369.
- Pitsikali, A., Parnell, R. (2020): Fences of childhood: Challenging the meaning of playground boundaries in design. *Frontiers of Architectural Research*, 9(3), 656–669.
- Pogorzelska, M., Rudnicki, P. (2020). *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Polak, K. (2007). *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Posłuszny, Ł. (2017). Instytucje totalne dzisiaj: Stan badań, krytyka, rekonfiguracje. *Studia Socjologiczne*, 227(4), 121–145.
- Potoczna, M., Warzywoda-Kruszyńska, W. (2009). *Kobiety z łódzkich enklaw biedy. Bieda w cyklu życia i międzypokoleniowym przekazie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Projekt AS – Aktywny Społecznie (b.d.). Pobrane 18 września 2019 z: https://www.mopr.bytom.pl/mopr/index.php?option=com_content&view=article&id=1137:as-aktywny-spolecznie&catid=36&Itemid=333#1-szczeg%C3%B3l%C5%82y-projektu
- Prosser, J. (1999). *The evolution of school culture research*. W: J. Prosser (red.), *School culture* (s. 1–14). Paul Chapman Publishing.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przyborowska, B. (2007). *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*. Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP.
- Przybylska, I. (2019). *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzenie doświadczania emocji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Putnam, R. (1995). *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Przeł. J. Szacki. Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Quantz, R. A., O'Connor, T., Magolda, P. (2011). *Rituals and students identity in education: Ritual critique for a new pedagogy*. Palgrave Macmillan US.
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a social phenomenon. An introduction to a series of national reports*. European Centre.
- Rabinow, P. (1977). *Reflections on fieldwork in Morocco*. University of California Press.
- Radanowicz, E. (2020). *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. Oficyna MM.
- Raikes, H., Summers, J. A., Roggman, L. A. (2005). Father involvement in early head start programs. *Fathering a Journal of Theory Research and Practice about Men as Fathers*, 3(1), 29–58.
- Regulamin Pełnienia Dyżurów w trakcie przerw międzylekcyjnych w Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. K. Wielkiego w Opocznie (b.d.). Pobrane 29 sierpnia 2022 z: https://sp2opoczno.pl/uploads/5ee3e6aa54567/pages/7/content/regulamin_dyzurow.pdf
- Regulamin zachowania się uczniów podczas przerw międzylekcyjnych. Szkoły Podstawowej w Jastrzębsku Starym (b.d.). Pobrane 30 sierpnia 2022 z: http://cloud8b.edupage.org/cloud/Regulamin_zachowania_sie_na_przerwach.pdf?z%03AkKArPZMmbEYHiTev7Qpl%02BYJpjoRvKb8vFcAawVrxIx9oo11N1oRQl1qCIL%02BmudB7
- Regulamin zachowania się uczniów podczas przerw międzylekcyjnych. Szkoły Podstawowej nr 15 im. Polskich Olimpijczyków w Koninie (b.d.). Pobrane 30 sierpnia 2022 z: http://www.sp15.konin.pl/dokumenty/statut/zal_16.pdf
- Reynolds, A. J. (1998). Developing early childhood programs for children and families at risk: Research-based principles to promote long-term effectiveness. *Children and Youth Services Review*, 20(6), 503–523.
- Rękosiewicz, M., Jankowski, P. (2014). *Rozwój dziecka. Śródkowy wiek szkolny*. Seria I. *Rozwój dziecka w okresie dzieciństwa i dorastania* (t. 4). Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Richman, S. (1994). *Separating school & state: How to liberate America's families*. Future of Freedom Foundation.

- Ricoeur, P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka: rozprawy o metodzie*. Przeł. E. Bieńkowska [i in.]. „Pax”.
- Ricoeur, P. (1989). *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Przeł. P. Graff, K. Rosner. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rinaldi, C. (2001). *Reggio Emilia: The image of child and the child's environment as a fundamental principle*. W: L. Gandini, C. Edwards (red.), *Babbini. The Italian approach to infant – toddler care* (s. 49–54). Teachers College Press.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. Routledge.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Kreatywne Szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Przeł. A. Baj. Wydawnictwo „Element”.
- Rokicki, J. (2011). Szkoła jako instytucja totalna. W: J. Aksman (red.), *Manipulacja: Pedagogiczno-społeczne aspekty*, cz. I. *Interdyscyplinarne aspekty manipulacji* (s. 125–141). Oficyna Wydawnicza AFM.
- Rorty, R. (1994). *Filozofia a zwierciadło natury*. Przeł. M. Szczubiałka. Fundacja Aletheia.
- Rosa, G. (2009). Różnice kulturowe jako determinanta komunikacji w biznesie międzynarodowym. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 42, 89–96.
- Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. *American Psychologist*, 35(1), 1–7.
- Rutkowiak, J. (2012). Jak kształtować kulturę zaufania i odpowiedzialności w szkole w warunkach promowania rywalizacji przez neoliberalizm? *Studia Edukacyjne*, 22, 127–138.
- Rybicka, E. (2014). *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Wydawnictwo Universitas.
- Rylke, H. (1984). Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(9), 75–84.
- Rymkiewicz, W. (red.) (2016). Autorytet. *Kronos*, 1.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2013). Inny i pedagogika: doświadczenie inności i relacja z innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu. *Studia Edukacyjne*, 28, 31–45.
- Saarni, C. (2005). Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego. W: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 392–412). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Saldana, J. (2013). Power and conformity in today's schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(1), 228–232.

- Samborska, I. (2014). *Przestrzeń i miejsce w kreowaniu tożsamości dziecka*. W: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja*, (s. 320–326). Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R. (2011). *Intercultural communication: A reader* (13th ed.). Cengage Learning.
- Saner, H. (1988). *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte. Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forum Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO)*. Bern.
- Sartre, J.-P. (2006). *Szkic o teorii emocji*. Przeł. R. Abramciów. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, H. R. (2008). *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schein, E. H. (1993). Legitimizing clinical research in the study of organizational culture. *Journal of Counseling & Development*, 71(6), 703–708.
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 40–51.
- Schier, K. (2014). *Osobowość dzieci i osobowość ich rodziców – perspektywa psychologiczna*. Uniwersytet Warszawski.
- Schulz, R. (1980). *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Przeł. B. Jabłońska. Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Schützenberger, A. A. (2016). *Tajemnice przodków. Ukryty przekaz rodzinny*. Przeł. B. Łyszkowska. Wydawnictwo Virgo.
- Seweryńska, A. M. (2006). *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej. Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Shann, M. (1999). Academics and a culture of caring: The relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 390–413.
- Shildkrout, S. E. (1978). *Roles of children in urban Kano*. W: J. La Fontaine (red.), *Sex and age as principles of differentiation*. Academic Press.
- Shilling, Ch. (2010). *Socjologia ciała*. Przeł. M. Skowrońska. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sikora, R. (2010). Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej. *Forum Oświatowe*, 2(43), 37–48.

- Skura, M., Lisiecki, M. (2012). *Za progiem. Jak rozwija się dziecko i co z tego wynika dla nauczyciela klasy IV*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Słowik, K. (2021). *Rośnie przepaść w zdalnej szkole. E-lekcje pogłębiły nierówności*, <https://wyborcza.pl/775398,26937753,zdalna-szkola-poglebila-nierownosci-miedzy-uczniami-ale-dobre.html>
- Słownik języka polskiego PWN (b.d.). Hasło: kontrola. Pobrane 26 stycznia 2021 z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/kontrola;2473611.html>
- Słownik języka polskiego PWN (b.d.). Hasło: nadzór. Pobrane 26 stycznia 2021 z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/nadzor;2485991.html>
- Słownik języka polskiego PWN (2003). Hasło: kocia wiara. <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/kocia-wiara;3315.html>
- Smith, C. E., Warneken, F. (2016). Children's reasoning about distributive and retributive justice across development. *Developmental Psychology*, 52(4), 613–628.
- Smith, J.A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method, research*. Sage.
- Smith, J.A., Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. W: J. A. Smith (red.), *Qualitative psychology. A practical guide to research methods* (2nd ed., s. 53–80). Sage.
- Smolińska-Theiss, B. (2012). Dziecko w szkole – szkoła w służbie dziecku. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 11–24.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smolińska-Theiss, B. (2020). 30-lecie Konwencji o Prawach Dziecka – edukacyjne dziedzictwo Janusza Korczaka. *Pedagogika Społeczna*, 2, 11–26.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2010). *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 79–102). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Sobecki, M. (2007). *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Wydawnictwo Trans Humana.
- Solak, A. (2018). *Miłość i szacunek jako fundament wychowawczej pracy w rodzinie i w szkole według korczakowskiego przesłania*. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska* (t. 2, s. 155–183). Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

- Solomon, J., George, C. (1999). *The Measurement of attachment security in infancy and childhood*. W: J. Cassidy, Ph. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (s. 287–318). The Guilford Press.
- Soroko, E. (2007). *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczności wybranych sposobów ich generowania* [rozprawa doktorska]. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Spindler, G. (1999). Three categories of cultural knowledge useful in doing cultural therapy. *Anthropology & Education Quarterly*, 30, 466–472.
- Spindler, G., Spindler, L. (2019). *Roger Haker i Schönhausen. Od znanego do obcego*. W: H. Červinková (red. nauk.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej* (s. 77–105). Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Spindler, G., Spindler, L. (2000). *Fifty years of anthropology and education, 1950–2000: A Spindler anthology*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Staćzyk, P. (2012). Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3, 35–56.
- Staroń, P. (2020). *Szkoła bohaterek i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem*. Wydawnictwo Agora.
- Steel, B. J. (2008). *Ontological security in international relations. Self-identity and the IR state*. Routledge.
- Stephan, W. G., Stephan, C. W. (1999). *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. Przeł. M. Kacmajor. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stolp, S., Smith, S. C. (1995). *Transforming school culture: stories, symbols, values and the leader's role*. Eric Clearnighouse Educational Management Univeristy of Oregon.
- Strategia Rozwiązywania Problemów Społecznych Miasta Bytomia na lata 2015-2020* (b.d.). Pobrane 23 kwietnia 2021 z: http://www.mopr.bytom.pl/mopr/images/druki/strategia_bytom.pdf.
- Stummbaum, M., Stein, M. (2010). *Szkoła całodzienna? – pytanie o możliwości wyrównywania szans dzieci w edukacji na podstawie niemieckich doświadczeń*. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Suchodolska, J. (2016). Młodzież i młodzi dorośli wobec kryzysu indywidualnego – potrzeba wsparcia społecznego w rozwoju psychicznej niezależności (i dojrzałej tożsamości). *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2, 231–247.

- Suchodolski, B. (1986). *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W. W. Norton & Co.
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekonomiczne*. CMPP-P.
- Szafrańska-Gajdzica, A. (2016). *Integracja w polskiej szkole: o pułapkach idei wdrażanej do praktyki edukacyjnej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej*. W: A. Rzymelka-Fraćkiewicz, T. Wilk (red.), *Edukacja, kultura, sztuka – spoiwość a integracja* (s. 90–99). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy i demokracji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2013). Sto języków dziecka: wczesna edukacja z inspiracji myślą pedagogiczną Lorisla Malaguzzi. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 76–90.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2014). Esej o kulturze dziecięcej. *Studia Edukacyjne*, 32, 189–210.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2015). *Szkolna petryfikacja rodzącej się tożsamości dziecka*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 307–340). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2019). Dorosli (i dorosłość) w pismach Janusza Korczaka. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 46(3), 16–25.
- Szczepska-Pustkowska, M., Lewartowska-Zychowicz, M., Strumska-Cylwik, L. (2018). O dziecięcej tożsamości (tragicznie) zerwanej – gdy przemoc symboliczna może życie ocalić. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4, 20–29.
- Szcześniak, M., Colaço, M., Rondón, G. (2012). Development of interpersonal trust among children and adolescents. *Polish Psychological Bulletin*, 43(1), 50–58.
- Szturek-Boruta, A. (2007). *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szewczyk, J. (2002). *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek, T. (2019). Postulation rhetoric and presumptive tautologies: The genre of the pedagogical, negativity, and the political. *Studies in Philosophy and Education*, 38(4), 1–11.
- Szlązakowa, A. (1978). *Janusz Korczak*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Sztompka, P. (2002). *Teoria zmiany społecznej*. W: Z. Bokszański, K. W. Frieske (red.), *Encyklopedia socjologii*, 4. Oficyna Naukowa.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Wydawnictwo „Znak”.
- Sztompka, P., Kucia, M. (2007). *Socjologia. Lektury*. Wydawnictwo „Znak”.
- Szulz, A., Cohn, C. (2012). Anthropology and childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren*, 1, 1–17.
- Szyborska, K. (2020). *Po stronie dziecka. Perspektywa children studies*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Szyska, M. (2016). *Program 500+ w pierwszych miesiącach funkcjonowania w opiniach przedstawicieli rodzin objętych świadczeniami oraz pracowników samorządowych*, https://www.researchgate.net/publication/310564442_Raport_z_badania_Program_Rodzina_500.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2017). Prawo dziecka do swoich praw. *Pedagogika Społeczna*, 4, 37–58.
- Śliwerski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tarkowska, E. (2002). Zrozumienie polskiej biedy w świetle badań jakościowych. *Problemy Polityki Społecznej*, 4, 119–132.
- Tarnowski, J. (1988). *Janusz Korczak dzisiaj*. Akademia Teologii Katolickiej.
- Taylor, Ch. (2019). *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży*. Przeł. L. Wierzbowska. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- The first California Head Start Family outcomes bulletin is here* (2015), <http://ccr-analytics.com/familyoutcomes2015>
- Theiss, W. (1996). *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Theiss, W. (red.). (1997). *Listy o pedagogice społecznej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Thomas, J. (2019). *Group punishment doesn't fix behaviour – it just makes kids hate school*, <https://www.sbs.com.au/news/insight/article/grouppunishment-doesnt-fix-behaviour-it-just-makes-kids-hate-school/b88w47qpa>
- Tillmann, K. J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie* [przeł. G. Bluszcz, B. Miracki]. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Przeł. J. Rączaszek. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Torończak, E. (2006). *Wpływ wyboru podstawowego na formację moralną człowieka*. W: J. Nagórny, T. Zadykowicz (red.), *Formacja moralna – formacja sumienia*. Wydawnictwo KUL.
- Trzebiński, J. (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tuan, Yi-Fu. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. Morawińska. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi* [przeł. K. Kruśzewski]. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turner, J. H. (1994). *Koncepcje i ich zastosowanie*. Przeł. E. Różalska. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Tyłuś, U. (2021). *Szkoła wobec ucznia z rodziny dysfunkcyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Uchwała nr 28/2007 Rady Ministrów z dnia 6 marca 2007. *Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach. «Zero tolerancji dla przemocy w szkole»*, https://archiwum-bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2007/08/uchwala_20070306_zalacznik.pdf
- United States. Bureau of the Census (1995). *Celebrating our nation's diversity. A teaching supplement for grades K-12*.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becoming's': Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 33, 303–313.
- Urbaniak-Zajac, D. (1999). Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu. *Edukacja*, 4, 29–39.
- Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2014). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajac, D., Piekarski, J. (2003). *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (s. 13–31). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Usher, R., Bryant, I., Johnston, R. (2001). Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(14), 7–28.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2009). *Autonarracje dziecka w młodszym wieku szkolnym jako forma poznawczej reprezentacji siebie i własnej przestrzeni życia*. Wydawnictwo Trans Humana.

- Uszyńska-Jarmoc, J. (2016). Uczenie się a zarobki – dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(32), 7–26.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2018). Dziecięce rozumienie cyberprzestrzeni i zagrożeń z nią związanych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 41(2), 48–59.
- Uszyńska-Jarmoc, J., Żak-Skalimowska, M. (2014). The first schoolbook – The tool of reproducing culture by the child or the tool of child's participation in culture? *Educational Studies in Language and Literature*, 13(1), 1–18.
- Vignoles, V. L., Regalia, C., Manzi, C., Golledge, J., Scabini, E. (2006). Beyond self-esteem: Influence of multiple motives on identity construction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 308–333.
- Vukovic, R. (2017). *Behaviour management episode 5: Planning for positive behaviour*, https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/behaviour-management-episode-5-planning-for-positive-behaviour
- Wagner, I. (2005). *Stalość czy zmienność autorytetów*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Walczak, P. (2017). Dziecko i filozofia. Spór o filozofowanie dzieci. *Analiza i Egzystencja*, 38, 5–19.
- Waloszek, D. (2002). *Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego. Dokument czasu przemian*. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Waloszek, D. (2009). *Zabawa jako stan istnienia dziecka*. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Waloszek, D. (2010). *Czynniki dostępu dzieci do edukacji. Kilka refleksji i sugestii*. W: *Jak przezwyciężyć ubóstwo? „Księga Ubogich A.D. 2010”. Materiały diagnostyczne i rekomendacje* (s. 87–103). Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Walther, L. (1978). *The invention of childhood in victorian autobiography*. The City University of New York.
- Wąchal, K. (2010). Kultura jako tekst i kontekst w antropologii interpretatywnej Cliforda Geertza. *Principia*, 53, 177–192.
- Wesołowska, A. (2003): Ukryty program szkoły jako przejaw władzy symbolicznej w koncepcji Pierre'a Bourdieu. *Dialogi Polityczne*, 1, 117–123.
- White, K. (2017). *Otwarty świat*. Przeł. K. Brakoniecki. Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor-Warmia i Mazury.
- Whorf, B. L. (2003). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Wilczyńska, W. (2002). *Słowniczek najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji*. W: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*.

- Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (s. 317–335). Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wilkins, A. L., Patterson, K. J. (1985). *You can't get there from here*. W: R. H. Kilmann et al. (red.), *Gaining control of the corporate culture* (s. 262–291). Jossey-Bass Press.
- Wilkinson, I. (2008). *W stronę socjologicznej konceptualizacji problemu lęku*. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 160–180). Wydawnictwo „Znak”.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. International Universities Press.
- Winnicott, D. W. (1974). Fear of breakdown. *International Review of Psycho-Analysis*, 1, 103–107.
- Winnicott, D. W. (1994). *Dzieci i ich matki*. Przeł. M. Halaba. Wydawnictwo W.A.B.
- Wiśniewska-Kin, M. (2016). Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 32(1), 59–70.
- Witkowski, L. (1989). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Witkowski, L. (2015). *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwojowych w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Włodarczyk, E. (2003). *Kultura*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2, s. 950–996). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Włodarski, Z. (1976). Czynniki modyfikujące względną wartość informacji pokazowej i słownej w uczeniu się czynności. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 550–561.
- Włodarski, Z., Matczak, A. (1987). *Wprowadzenie do psychologii*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wood, D. (1995). *Spoleczne interakcje jako tutoring*. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 214–246). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Spoleczne konteksty rozwoju poznawczego*. Przeł. R. Pawlik, A. Kowalcz-Pawlik. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. Routledge & K. Paul.
- Wójcik, M. (2013). Geografia wsi w Polsce. Ewolucja koncepcji problemów badawczych. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Geographica Socjo-Oeconomica*, 13, 3–17.
- Wróblewska, M. (2011). Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 17, 176–187.

- Wróblewski, M. (2014). *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaj Kopernika.
- Wróblewski, M. (2018). Kulturowe badania dzieciństwa. *Literatura Ludowa*, 62(4-5), s. 52-59.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne* [przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner]. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Przeł. B. Grell. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myslenie i mowa* [przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner]. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (2002). *Problem wieku rozwojowego*. W: A. I. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 91-140). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wysocka, E. (2003). *Akulturacyja*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 75-76). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wystąpienie pokontrolne*, Najwyższa Izba Kontroli, (2015), https://www.nik.gov.pl/kontrolne/wyniki-kontroli-nik/pobierz,lka~p_15_071_201510010936001443692160~id1~01,typ,k.pdf.
- Young, B. (1990). *Television advertising and children*. Clarendon Press.
- Zajda, K. (red.). (2017). Wybrane problemy badawcze współczesnej polskiej socjologii wsi. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 63.
- Zalewska-Bujak, M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierréa Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Zdziarski, K. (2011). *Kultura zaufania w szkole*. Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
- Zieliński, T. (2012). Zaufanie jako regulator decyzji ekonomicznych (analiza literatury). *Management and Business Administration Central Europe*, 4, 73-91.
- Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Ziemska, M. (red.). (1979). *Rodzina a osobowość*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Ziółkowski, M. (1989). *Spoleczne uwarunkowania wiedzy indywidualnej. Socjalizacja poznawcza i role poznawcze*. W: H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Znaniecki, F. (1973). *Socjologia wychowania*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Zwiernik, J. (2012). Podejście mozaikowe w badaniu doświadczania przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(15), 159–176.
- Zwiernik, J. (2015). Podejście badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(69), 81–103.
- Zwiernik, J. (2017). Badania z dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(77), 61–74.
- Zwiernik, J. (2020). Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(50), 43–54.
- Żakowski, J. (2007). Rzecz o szczuciu. Z prof. Januszem Czapińskim o niespodziewanych konsekwencjach poczynań ministra edukacji Romana Giertycha w polskich szkołach i o tym, jak wybrnąć z tego bigosu. *Polityka*, 10, 6–12.
- Żytko, M. (2016). *Most zwodzony czy głęboka fosa – edukacyjne progi w szkole podstawowej*. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 356–375). Wydawnictwo Wolters Kluwer.

Indeks nazw osobowych

- Abramciów Rafał 311
Adamczyk Barbara 96, 281
Adorno Theodor 92, 281
Adrjan Beata 15, 228, 281
Ailwood Jo 116, 281
Ainscow Mel 21, 107, 281
Aksman Joanna 310
Alaimo Kathleen 301
Albański Łukasz 80, 281
Aleksandrak Magdalena 102, 281
Amanti Cathy 293
Ammerman Robert T. 99, 281
Angelides Panayiotis 21, 107, 281
Angelini Giuseppe 299
Appelt Karolina 60, 97, 281
Archacka Magdalena 66, 281
Ariès Philippe 79, 80, 87, 111
Aronica Lou 116, 310
Arystoteles 37, 281
Atamańczuk Kazimiera 18, 281
Augé Marc 153, 272, 281
- Babicka-Wirkus Anna 41, 49, 68, 172, 173, 228, 282
Baczyńska Barbara 297
Baert Patrick 155, 282
Baj Aleksander 310
Baran Bogdan 291, 294
Baranowska Aneta 31, 282
- Barber Bernard 59, 282
Barthes Ronald 127, 282
Barton Len 303
Bartsch Jürgen 213
Barwiński Łukasz 224, 282
Bauman Teresa 119, 128
Bauman Zygmunt 15, 224, 233, 249, 282, 297
Beck Ulrich 121, 207, 282, 312
Becker-Pestka Daria 121, 282
Bender Donna S. 296, 305
Bendixen Peter 28, 282
Benedict Ruth 93, 282
Berding Joop W. A. 116, 263, 282
Berebitsky Dan 292
Berg Mary 91
Bernstein Basil 11, 45, 46, 118, 151, 220, 226, 227, 232, 282, 283
Berry John W. 29, 49, 50, 220, 259, 283
Biehler Rolf 306
Biel Krzysztof 96, 281
Bielecka-Prus Joanna 49, 283
Bilińska-Suchanek Ewa 39, 96, 282, 283
Bińczyk Ewa 182, 283
Bieńkowska Ewa 310
Birch Sondra H. 64, 283
Bjerke Björn 16, 17, 283

- Blumer Herbert 20, 227, 283
 Blusz Krzysztof 290
 Bluszcz Grzegorz 315
 Błahut Grzegorz 69, 283
 Bochno Ewa 289
 Boćwińska-Kiluk Beata 305
 Bodelius Stina 176, 300
 Bogunia-Borowska Małgorzata 294, 318
 Bokszańska Grażyna 179, 283
 Bokszański Zbigniew 83, 283, 315
 Bolger Niall 284
 Borradori Giovana 270, 284
 Borsich Szymon 289
 Bortini Paola 284
 Boski Paweł 22, 179, 284
 Bourdieu Pierre 10, 11, 20, 27, 28, 39,
 47-49, 76, 93, 118, 136-138, 140, 141, 155,
 157, 163, 180, 206-209, 219, 226, 229,
 230, 232, 255, 256, 284, 295, 302, 305,
 317, 319
 Bowlby John 52, 284
 Bowyer Jonathan 16, 284
 Brakoniecki Kazimierz 317
 Brągiel Józefa 96, 284
 Brehm Jack 206, 284
 Bremond Alice 253, 284
 Breugelmans Seger M. 283
 Bromley Elizabeth 296
 Bronfenbrenner Urie 98, 99, 156, 284
 Bruner Jerome S. 10-12, 16, 19, 21-27,
 37, 41, 43-49, 63, 68, 70, 73, 75, 88-
 93, 98, 101, 102, 104-106, 108-111, 115,
 117-119, 125, 133, 136-138, 141, 142, 146,
 147, 149-152, 162, 163, 183, 190, 191,
 205, 207, 219, 220, 224, 226-228,
 230, 232, 234-236, 238, 246, 249,
 251-255, 257, 262, 264, 265, 267, 269,
 271, 273, 276, 279, 284, 285, 290, 329,
 331
 Bryant Ian 316
 Brygoła Elwira 71, 72, 207, 300
 Bryk Anthony 64, 285
 Brzezińska Anna I. 10, 57, 71, 73, 75, 76,
 94, 97, 98, 100, 101, 121, 172, 257, 285,
 318, 319
 Brzostowska-Tereszkiewicz Tamara 285
 Brzozowska-Brywczyńska Maja 292
 Buchner Anna 9, 285
 Büchner Peter 274, 285
 Bujaki, M. 283
 Buliński Tarzycjusz 19, 37, 38, 73, 88, 104,
 110, 285, 286
 Burdziej Stanisław 282, 293
 Burdzik Tomasz 70, 286
 Burke Penny Jane 16, 286
 Burszta Wojciech 15, 16, 28, 43, 286
 Cagliari Paola 91, 286
 Cambell John B. 294
 Cameron Deborah 209, 286
 Cameron Kim S. 17, 286
 Carreira Da Silva Filipe 282
 Caspi Avshalom 284
 Cassidy Jude 313
 Castagnetti Martina 286
 Ceaușescu Nicolae 213
 Červinková Hana 293, 303
 Chama Thandiwe 86
 Charmaz Kathy 127, 286
 Chase Susan E. 119, 122, 124, 125, 286
 Chasiotis Athanasios 283
 Chervany Norman L. 240, 303

- Chodyncka Anna M. 50, 286
 Chomczyńska-Rubacha Mariola 68, 104, 286
 Chromiec Elżbieta 75, 287
 Chrzastowski Szymon 23, 287
 Chyła Marta 76, 287
 Chymkowski Roman 281
 Cierzniwska Ryszarda 247, 287
 Cieśla Stanisław 282
 Cioch Agnieszka 301
 Clarke Barbie 124, 305
 Clarke John 80, 287
 Cobel-Tokarska Marta 68, 287
 Cohen Albert K. 210, 287
 Cohn Clarice 104, 223, 315
 Colaço Melusina 314
 Collins Randall 209, 216, 287
 Cookson Peter 20, 287
 Couet Jean Francois 284
 Cudak Henryk 287
 Cudowska Agata 91, 92, 287
 Cymbrowski Borys 124, 287
 Czakowska Helena 287
 Czapiński Janusz 205, 273, 287, 320
 Czerepaniak-Walczak Maria 15, 21, 64, 94, 131, 287, 288, 289
 Czerwiec Małgorzata 59, 65, 66, 288
 Czub Magdalena 57, 285, 288, 310
 Czyżewski Marek 119, 288

 Ćmiel Sylwia 96, 288

 Dahlberg Gunilla 80, 81, 230, 288
 Dakowska Maria 102, 288
 Dankiewicz Hanna 291
 Danley Lucy 98, 288

 Darling-Hammond Linda 64, 288
 Datner-Śpiewak Helena 293
 Davie Anne 284
 Davies Scott 28, 288
 Davis James 84, 288
 Davis King 44, 288
 Day Rosie 176, 288
 Dąbrowski Zdzisław 297
 Deal Terrence E. 17, 27, 76, 288
 Derczyński Włodzimierz 293
 Denzin Norman K. 115, 116, 286, 288
 Deptuła Maria 117, 162, 289
 Dilthey Wilhelm 128, 289
 Dolata Roman 117, 289
 Domagała-Kręcioch Agnieszka 68, 289
 Doucet Armand 160, 289
 Downey Geraldine 284
 Drabik Beata 20, 289
 Dreitzel Hans Peter 302
 Drozdowicz Jarema 19, 28, 43, 44, 266, 289
 Drożdż Michał 42, 289
 Dubas Elżbieta 117, 289
 Du Bois-Reymond Manuela 285
 Dudzikowa Maria 16, 19, 111, 228, 289, 320
 Duncker Ludwig 20, 27, 76, 289
 Durkheim Émile 28, 289
 Durska Małgorzata 295
 Dymara Bronisława 293, 317
 Dyrda Beata 296
 Dziabala Stefan 31, 290
 Dziemanowicz-Bąk Agnieszka 303
 Dzierżgowski Jan 303
 Dzierżyńska Aleksandra 293

- Edwards Carolyn P. 310
 Eisikovits Rivka A. 107, 290
 Eller Jack D. 169, 290
 Erikson Erik H. 50–55, 57, 58, 62, 65, 67, 97, 99, 100, 118, 237, 240, 253, 290, 318
 Falcone Rino 303
 Falski Maciej 284
 Farson Richard 80, 290
 Feinberg Walter 28, 290
 Ferenz Krystyna 290
 Filipczuk Halina 100, 290
 Filipiak Ewa 10, 25, 44, 46, 88–90, 101, 104–106, 111, 117, 272, 285, 290, 291
 Fink Dean 17, 18, 294
 Firkowska-Mankiewicz Anna 287
 Fleszner Józef 293, 319
 Flesznerowa Edda 293, 319
 Flowers Paul 312
 Forward Susan 87, 291
 Foucault Michel 28, 38–40, 118, 181, 182, 192, 283, 291, 305
 Fragoulis George 249, 308
 Frank Anne 91
 Frazer Elizabeth 286
 Freire Paulo 117, 184, 291
 Freud Zygmun 22, 93, 109, 213, 219, 291
 Frieske Kazimierz W. 315
 Fryderyk II Wielki, król Prus 24
 Frysztacki Krzysztof 282
 Fuchs Lawrence H. 29, 291
 Fuhs Burkhard 274, 285
 Gackowska Małgorzata 287
 Gadamer Hans-Georg 43, 106, 128, 291
 Gadomska Barbara 306
 Gagen Elizabeth A. 175, 291
 Gajdzica Anna, zob. Szafrńska Anna
 Gallego Garcia Roberto 284
 Gałaś Mieczysław 115, 292, 297
 Gałęcki Jerzy 294
 Gandini Lella 310
 Gatto John T. 25, 292
 Gawrecki Lechosław 261, 292
 Gąsior-Niemiec Anna 290
 Geertz Clifford 18, 19, 106, 292, 317
 George Carol 57, 300
 Gibbs Graham 126, 127, 128, 292
 Giddens Anthony 53–59, 62, 65–68, 70, 118, 236–239, 242, 244–246, 251–253, 292, 297
 Giertych Roman 179, 204
 Giudici Claudia 286
 Gładkowski Krzysztof 109, 292
 Głazewski Michał 38, 292
 Głowiński Michał 283
 Gocyk Katarzyna D. 282
 Goddar Roger D. 67, 257, 292
 Goffman Erving 11, 20, 28–39, 41, 118, 176–179, 181, 191, 192, 202–206, 217, 220, 224–226, 230, 231, 250, 293, 330
 Gofron Beata 62, 293
 Goleman Daniel 109, 293
 Golka Marian 224, 293
 Golledge Jen 317
 Gombrowicz Witold 131, 293
 González Norma 102, 103, 227
 González Raquel 293
 Goodson Ivor F. 112, 293, 298
 Gopnik Alison 92, 293

- Gordon Thomas 31, 110, 291, 293
 Grabias Stanisław 226, 293
 Grabowska Barbara 291
 Graff Piotr 310
 Gray Jeffrey A. 257
 Grażyński Ryszard 291
 Grell Barbara 293, 319
 Grochmal-Bach Bożena 97, 293
 Gromkowska Agnieszka 233, 293
 Grossman Seth D. 97, 305
 Grzybowski Przemysław P. 250, 280,
 294
 Guppy Neil 28, 288

 Halaba Małgorzata 293, 318
 Hall Calvin S. 54, 64, 294
 Hall Edward T. 69–71, 173, 174, 294
 Hałas Marcin 120, 229, 294
 Handke Mirosław 73, 175
 Hardin Russell 248, 294
 Hargreaves Andy 17, 18, 294
 Harpine Elaine C. 99, 294
 Harrison Roger 16, 17, 294
 Hart Stephanie S. 162, 301
 Harvey Penelope 286
 Harwas-Napierała Barbara 40, 294
 Haviland-Jones Jeannette M. 310
 Hegel Georg W. F. 141, 294
 Heidegger Martin 69, 70, 252, 294
 Hejmanowski Szymon 100, 294
 Hejmej Przemysław 290
 Helios Joanna 67, 294
 Hellmann Beata 297
 Helsper Werner 18, 49, 294
 Herder Johann G. 15, 294
 Herdt Gilbert 307

 Hersen Michel 99, 281
 Herzyk Eugenia 121, 294
 Hessen Sergiusz 20, 295
 Hess-Wiktor Katarzyna 126, 127, 295
 Hewett Valerie 105, 295
 Hines Jeanne M. 99, 295
 Hirszowicz Maria 107, 295
 Hitler Adolf 213
 Hofstede Geert 16, 18, 250, 295
 Hofstede Gert Jan 250, 295
 Hołówka Tadeusz 294, 303
 hooks bell 116, 295
 Howes Carolee 57, 64, 65, 246, 295
 Hoy Wayne K. 292
 Humboldt von Wilhelm 23, 295
 Huzarek Tomasz 93, 295

 Idzikowski Grzegorz 250, 280, 294
 Illich Ivan 28, 295
 Ingarden Roman 32, 295
 Inglehart Ronald 58, 295
 Izdebska Jadwiga 287

 Jabłońska Barbara 311
 Jabłoński Sławomir 285
 Jackson Philip W. 28, 103, 110, 164,
 295
 Jacyno Małgorzata 84, 107, 206–208,
 220, 221, 226, 295, 296
 Jadach-Sepiolo Aleksandra 120, 296
 James Allison 84, 296
 Jankowski Aleksander 110, 293
 Jankowski Kazimierz 86, 296
 Jankowski Paweł 100, 285, 309
 Janowski Andrzej 296
 Jarmoszko Stanisław 39, 296

- Jarosz Ewa 235, 296
 Jarymowicz Maria 108, 296
 Jasińska-Kania Aleksandra 293
 Jasiński Tomasz 94, 296
 Jaskulska Sylwia 16, 19, 72, 74, 252, 289, 296, 320
 Jazukiewicz Iwona 299
 Jedlecka Wioletta 67, 294
 Johnson Jeffrey G. 97, 296
 Johnson Nkosi 86
 Johnston Rennie 316
 Jówko Ewa 16, 296
 Juang Linda 44, 258, 302
 Juszczyk Stanisław 115, 296
 Juszczyk-Rygałło Joanna 83, 296
 Juul Jesper 86, 297
- Kacmajor Magdalena 313
 Kacprzak Kamila 126, 297
 Kanash Tatsiana 287
 Karalus Andrzej 284
 Kapica Gabriela 239, 297
 Karkowska Magda 68, 124, 297
 Karnat-Napieracz Anna 67, 297
 Karpiński Maciej 300
 Kawecki Ireneusz 28, 297
 Kawula Stanisław 57, 121, 297
 Key Ellen 79, 87, 297
 Kęda Marzena 116, 297
 Kilanowski Marcin 284
 Kilmann Ralph H. 318
 Kim Uichol 300
 Kirchner Hanna 82, 297, 308
 Kiskurno-Koziej Ewa 303
 Klekot Ewa 292
 Klug Brian 300
- Klus-Stańska Dorota 46, 92, 191, 231, 297, 307, 314
 Kłoskowska Antonina 16, 19, 20, 48, 208, 297, 298
 Knobloch-Gala Anna 97, 293
 Knoll Renia 91
 Knowles Gary J. 112, 298
 Knutsen Zofia 303
 Kochanowski Jacek 182, 298
 Kochel Jan 127, 298
 Kocór Maria 68, 298
 Komendant Tadeusz 291
 Komorowska Barbara 286
 Kołakowska Tamara 308
 Kołodzka Janina 308
 Konarzewski Krzysztof 115, 298
 Konecki Krzysztof T. 18, 125, 298
 Konieczny-Pizoń Kinga 168, 298
 Kopcewicz Lucyna 197, 298
 Korczak Janusz 12, 82–84, 92, 157, 209, 234–236, 261, 263–271, 273, 275, 276, 282, 297–299, 304, 306, 308, 312, 314, 315
 Kos Ewa 116, 126, 316
 Kostera Monika 17, 299
 Kostyło Hanna 265, 299
 Kowalcze-Pawlik Anna 318
 Kowalczevska Joanna 294
 Kowalska Elżbieta M. 295
 Kowalski Mirosław 290
 Kowalski Andrzej P. 248, 299
 Kownacki Stanisław 299
 Koźmiński Andrzej K. 299
 Kożyczkowska Adela 11, 27, 37, 43, 47, 86, 160, 162, 219, 221, 225, 230, 258, 299
 Krajewski Aleksander 93

- Krasuska-Betiuk Marta 102, 299
 Krauze-Sikorska Hanna 72, 299
 Krejtz Krzysztof 286
 Kroker Wiesław 284
 Kromolicka Barbara 117, 299
 Krüger Ann C. 183, 299
 Krüger Heinz-Hermann 285
 Kruszelnicki Wojciech 106, 205, 299
 Kruszewski Krzysztof 290, 316
 Krzemińska Dorota 291
 Krzyśka Sławomir 237, 300
 Kubinowski Dariusz 117, 122, 300
 Kucia Marek 284
 Kuciński Mariusz 287
 Kulesza Marek 313
 Kułaczowska Aleksandra 296
 Kupiec Monika 73, 300
 Kupisiewicz Czesław 227, 300
 Kurnianingsih Sri 60, 74, 300
 Kwapis Krzysztof 71, 72, 207, 300
 Kwiatkowska Henryka 65, 66, 76, 246, 300
 Kwieciński Piotr 303
 Kwieciński Zbigniew 28, 94, 103, 117, 163, 234, 236, 256, 257, 286, 297, 299, 300, 303, 307
 Kylin Maria 176, 300

 Labatiuk Iryna 109, 300
 Ladd Gary W. 64, 283
 Ladson-Billings Gloria 108, 300
 Laing Ronald D. 239, 301
 Larkin Michael 312
 Laulan Robert 39, 301
 Lemańska-Lewandowska Ewa 291
 Lenzer Gertrud 111, 301

 Leśniak Kazimierz 281
 Levin Irvin P. 162, 301
 Levine Daniel U. 77, 301
 Lewartowska-Zychowicz Małgorzata 314
 Lewicka Monika 287, 296
 Lewicki Andrzej 99, 301
 Lewin Aleksander 308
 Lewis Michael 310
 Lewowicki Tadeusz 21, 27, 71, 117, 225, 227, 291, 301
 Lezotte Lawrence W. 77, 301
 Lincoln Yvonna S. 115, 116, 286, 288
 Lindzey Gardner 294
 Linton Ralph 16, 301
 Lis Maciej 94, 301
 Lisiecki Michał 75, 312
 Locke John 81
 Lorsch Jay W. 16, 301
 Louis Philip J. 60, 301
 Louis, K. 301
 Luhmann Niklas 38, 234, 292, 301
 Lutomski Grzegorz 318
 Luyckx Koen 303

 Łaszcz Jacek 293
 Łażewska Dorota 295
 Łepkowski Paweł 175, 301
 Łobocki Mieczysław 115, 125, 301
 Łyszkowska Blanka 311

 Maccoby Michael 63, 302
 Maciejczak Marek 24, 302
 Mackay Robert 84, 302
 Magolda Peter 309
 Maisonneuve Jean 41, 302
 Maj Aleksandra 302

- Majchrzak Marta 285
 Majeranek Bożena 68, 289
 Malaga Krzysztof 284
 Malaguzzi Loris 91, 286, 314
 Malewska-Peyre Hanna 49, 221, 302
 Malewski Mieczysław 127, 302
 Mamzer Hanna 53, 56, 60, 65–67, 237,
 241, 243–245, 247–250, 253, 302
 Manterys Aleksander 157, 302
 Manzi Claudia 317
 Mańczyk Augustyn 23, 302
 Marcela Mikołaj 116, 302
 Marchow Marta 285, 319
 Marek Jerzy 103, 302
 Marek Zbigniew 103, 127, 298, 302
 Martens Ekkehard 92, 180, 302
 Martin Joanne 16, 302
 Maruszewski Tomasz 88, 302
 Maslow Abraham H. 55, 159, 160, 302
 Matczak Anna 100, 318
 Maton Karl 136, 137, 255, 302
 Matsumato David 44, 258, 302
 Mayer G. Roy 225, 302, 303
 McAdams Dan P. 71, 303
 McDaniel Edwin R. 311
 McDermott Ray 50, 96, 102, 103, 206,
 303
 McDonald Louis Karen 60, 301
 McDonald Patrick 10, 99, 301, 303
 McGeoch Pamela G. 296
 Mcknight Harrison D. 240, 303
 McLaren Peter 15, 21, 28, 41, 50, 163, 164,
 169, 303
 McLuhan Marshall 250, 303
 Mead Margaret 11, 81, 82, 85, 87, 231,
 303
 Meighan Roland 46, 118, 178, 185, 188,
 255, 303
 Mela Jan 93
 Melosik Zbyszko 262, 303
 Mencwel Andrzej 109, 303
 Mendel Maria 68, 70, 169, 266, 304
 Męczkowska Astrid 69, 304
 Męczkowska-Christiansen Astrid 88,
 304
 Miazga Agata 301
 Michalak Józef 121, 304
 Michalak Marek 234, 304, 312
 Michalak Renata 67, 72, 74, 75, 170,
 304
 Michalski Jarosław 297
 Michalski Krzysztof 294
 Michałowska Danuta A. 64, 304
 Michel Małgorzata 220, 304
 Mielcarek Monika 60, 97, 281
 Mikiewicz Piotr 137, 140, 164, 169, 208,
 266, 304
 Mikołejko Zbigniew 93
 Mikuła Bogusz 304
 Miller Alice 213, 304
 Miller Martin 213, 214, 304
 Miller Romana 40, 42, 266, 304
 Millon Theodore 97, 305
 Mills Nicolaus 16, 305
 Milner Murray 215, 305
 Miluska Jolanta 64, 305
 Miracki Bartek 315
 Młynarczuk-Sokołowska Anna 11, 27, 37,
 43, 47, 86, 160, 162, 219, 221, 225, 230,
 258, 299
 Mojsak Łukasz 295
 Mokrzycki Edmund 283

- Moll Luis C. 293
 Moore Rob 10, 99, 305
 Moorehouse Martha 284
 Morańska Danuta 311
 Morawińska Agnieszka 316
 Moravec John W. 25, 305
 Morbitzer Janusz 311
 Morgan Gareth 18, 305
 Moss Peter 80, 286, 288
 Moszczeńska Iza 297
 Motyl Karol 41, 266, 305
 Mroczek Marta 302
 Mroziak Barbara 284
 Mróz Anna 296
 Murphy Arthur 284
 Murphy Mark 48, 305
 Musialska Kinga 96, 117, 305
 Muszyńska Jolanta 69, 305
 Muszyński Heliodor 319
- Nadolski Przemysław 120, 229, 294
 Nagórny Janusz 316
 Nalaskowski Aleksander 174, 305
 Nawrot Bogumiła 283, 286
 Neisser Ulric 133, 305
 Netolicky Deborah 289
 Neuijen Bram 295
 Neyman Elżbieta 284
 Nęcka Edward 150, 305
 Niemierko Bolesław 186, 305
 Nikitorowicz Jerzy 21, 27, 49, 225, 228,
 232, 233, 305, 306
 Niss Mogens 24, 306
 Norberg-Schulz Christian 68, 306
 Nowak Agnieszka 302
 Nowak Beata M. 94, 306
- Nowak Stefan 306
 Nowak-Dziemianowicz Mirosława 46,
 68, 237, 245, 248, 268, 270, 306
 Nowak-Łojewska Agnieszka 92, 177, 306
 Nowicka Ewa 24, 306
 Nowicka Marzenna 92, 231, 306, 307
 Nowosad Inetta 13, 15, 16, 18, 20, 21, 27,
 30, 77, 108, 228, 254, 255, 257, 260, 271,
 276, 307
 Nowotniak Justyna 17, 307
 Nóżka Marcjanna 282
- O'Connor Terry 309
 Ochab Maryna 281
 Ochocki Aleksander 291
 Oers van Burt 93, 307
 Ogbu John U. 75, 307
 Ogrodzka-Mazur Ewa 47, 291, 301, 307
 Ohayv Daval D. 295
 Okoń Wincenty 210, 307
 Okulicz-Kozaryn Katarzyna 17, 307
 Olczak Agnieszka 290
 Oldham John M. 296, 305
 Oliwa-Ciesielska Monika 225, 307
 Olson David R. 299
 Om Prakash Gurjar 86
 Opoczyńska Małgorzata 295
 Orlewski Bartosz 284
 Osborn Mike 127, 312
- Paley Vivian G. 224, 307
 Palka Katarzyna 117, 307
 Palka Stanisław 312
 Parczewska Teresa 119, 307
 Parnell Rosie 176, 308
 Parsons Talcott 28, 307

- Parthenis Christos 249, 308
 Passeron Jean Claude 10, 11, 20, 27, 28, 39,
 48, 76, 118, 226, 230, 232, 256, 284
 Patterson Kerry J. 16, 318
 Pawełczyk Piotr 40, 308
 Pawlik Rafał 293, 318
 Pence Alan 80, 288
 Perkowska Anna 83, 308
 Persell Caroline Hodges 20, 287
 Peterson Kent D. 17, 27, 76, 288
 Pęczak Mirosław 210, 308
 Piaget Jean 23, 88, 308
 Piechaczek Maria M. 292
 Piekarski Jacek 115, 126, 316
 Pietkiewicz Igor 126, 308
 Pilch Tadeusz 119, 128, 318, 319
 Piotrowski Andrzej 283
 Piotrowski Włodzimierz 299
 Pitsikali Alkistis 176, 308
 Pogorzelska Marzanna 233, 234, 308
 Polak Krzysztof 15, 46, 226, 308
 Poręba Marcin 291
 Porter Richard E. 311
 Posłuszny Łukasz 30, 308
 Potoczna Małgorzata 94, 308
 Potorska Alicja 289
 Power, S. 283
 Prokopiuk Jerzy 282, 291
 Prosser Jon 18, 308
 Prout Alan 84, 296
 Przetacznik-Gierowska Maria 80, 239,
 308, 309
 Przyborowska Beata 16, 309
 Przybylska Irena 133, 309
 Przybyszewski Roman 18, 281
 Poortinga Ype H. 283
 Putnam Robert 65, 253, 309
 Quantz Richard A. 74, 309
 Quinn Robert E. 17, 286
 Qvortrup Jens 82, 309
 Rabinow Paul 106, 309
 Radanowicz Ewa 116, 309
 Radzicki Józef 294, 302
 Rahman Sadat 86
 Raikes Helen 99, 309
 Rakoczy Marta 19, 286
 Rampton Ben 286
 Rancew-Sikora Dorota 124, 287
 Rasfeld Margret 9
 Rączaszek Joanna 316
 Regalia Camillo 317
 Rendón Pat 293
 Reszke Robert 291
 Reynolds Arthur J. 99, 309
 Rękosiewicz Małgorzata 100, 285, 309
 Richardson Kay 286
 Richman Sheldon 25, 309
 Ricoeur Paul 93, 295, 310
 Rinaldi Carlina 91, 286, 310
 Ritchie Sharon 57, 65, 246, 295
 Rivera Anna 293
 Robinson Ken 116, 310
 Rogers Sue 281
 Roggman Lori A. 309
 Rojewska Ewa 299
 Rokicki Jarosław 39, 41, 205, 310
 Rondón Gloria 314
 Rorty Richard 91, 310
 Rosa Grażyna 47, 310
 Rosner Katarzyna 310

- Rotter Julian B. 50, 310
 Rousseau Jan Jakub 81
 Różalska Ewa 303, 316
 Rubacha Krzysztof 68, 286
 Rudnicki Paweł 233, 234, 308
 Rutkowiak Joanna 65, 310
 Rybicka Elżbieta 70, 310
 Rylke Hanna 103, 310
 Rymkiewicz Wawrzyniec 31, 310
 Rzeźnicka-Krupa Jolanta 107, 310
 Rzymelka-Frąckiewicz Agata 314
- Saarni Carolyn 136, 310
 Saldana Justin 28, 310
 Salloum, S. J. 292
 Sałach Katarzyna 301
 Sam David L. 283
 Samborska Iwona 68, 70, 72, 311
 Samovar Larry A. 29, 311
 Sanders Geert 295
 Saner Hans 84, 311
 Sartre Jean-Paul 136, 311
 Scabini Eugenia 317
 Schaffer H. Rudolph 88–90, 311
 Schein Edgar H. 17, 311
 Schier Katarzyna 87, 94, 311
 Schneider Barbara 64, 285
 Scholz Roland W. 306
 Schulz Roman 16, 311
 Schütz Alfred 127, 311
 Schützenberger A. Anne 95, 311
 Schwartz Seth J. 303
 Schweder Richard 307
 Seweryńska Anna M. 96, 311
 Shann Mary 225, 311
 Shaver Philip R. 313
- Shildkroun Enid 85, 311
 Shilling Chris 192, 311
 Shugar Grace W. 282
 Siemek Marek J. 295
 Sikora Renata 76, 311
 Singh Munindar 303
 Skarbińska Alicja 294
 Skibska Joanna 291
 Skodol Andrew E. 296, 305
 Skowrońska Marta 311
 Skura Małgorzata 75, 312
 Słowik Karolina 9, 312
 Smagacz-Poziemska Marta 282
 Smith Craig E. 209, 312
 Smith Ellen 64, 295
 Smith Jonathan A. 126, 127, 128, 308
 Smith Stuart C. 18, 313
 Smolińska-Theiss Barbara 10, 82, 116,
 131, 235, 236, 262, 265, 268, 272–274,
 312
 Smoczyńska Magdalena 282
 Smykowski Błażej 100, 101, 312, 318
 Sobecki Mirosław 93, 312
 Solak Adam 275, 312
 Solomon Judith 57, 313
 Soltis Jonas F. 28, 290
 Soroko Emilia 127, 313
 Sowiński Grzegorz 289, 291
 Spindler George 109, 313
 Spindler Louise 109, 313
 Stańczyk Piotr 154, 313
 Starnawski Marcin 303
 Staroń Przemysław 116, 313
 Steel Brenet J. 56, 313
 Stelmaszczyk Joanna 117, 289
 Stemplewska-Żakowicz Katarzyna 286

- Stephan Cookie W. 75, 313
 Stephan Walter G. 75, 313
 Stigler James W. 307
 Stokłosa Jacek M. 303
 Stolp Stephen 18, 313
 Strässer Rudolf 306
 Strumska-Cylwik Longina 314
 Suchodolska Jolanta 97, 313
 Suchodolski Bogdan 20, 314
 Sullivan Harry S. 239, 314
 Summers Jean A. 309
 Sünker Heinz 285
 Surzykiewicz Janusz 210, 313, 314
 Szacki Jerzy 293
 Szafrńska Anna 10, 72, 187, 219, 227, 273, 314
 Szafrńska-Gajdzica Anna, zob. Szafrńska Anna
 Szafrńska-Poniewierska Dorota 293
 Szczepański Jan 19, 28, 167, 314
 Szczepska-Pustkowska Maria 11, 63, 80, 86, 87, 91, 92, 105, 112, 118, 167, 168, 223, 228, 230, 231, 235, 260, 264, 268, 272, 314
 Szcześniak Małgorzata 67, 251, 257, 314
 Szczubiałka Michał 310
 Szcurek-Boruta Alina 20, 291, 314
 Szewczyk Joanna 74, 314
 Szkudlarek Tomasz 262, 275, 303, 314
 Szlązakowa Alicja 84, 314
 Sztompka Piotr 24, 50, 51, 57–63, 67, 68, 72, 118, 239, 240, 242, 243, 245, 247, 248, 250, 251, 253, 257, 284, 294, 315, 318
 Szulz Andrea 104, 223, 315
 Szulżycka Alina 84, 206, 292, 296
 Szumski Adrian 299
 Szymanowska Joanna 287
 Szymborska Karolina 111, 315
 Szyszka Michał 315
 Śliwerski Bogusław 12, 63, 80, 82, 84–86, 116, 118, 205, 206, 230, 231, 264, 286, 299, 307, 315
 Śpiewak Paweł 293
 Tan Yao-Hua 303
 Tarkowska Elżbieta 96, 287, 315
 Tarnowski Janusz 235, 315
 Taylor Chris 95, 315
 Tenery Martha F. 293
 Theiss Wiesław 20, 87, 131, 312, 315
 Thomas Jeff 208, 272, 315
 Thunberg Greta 86
 Tillmann Klaus-Jürgen 111, 315
 Timmers Koen 289
 Tobera Piotr 298
 Tokarska-Bakir Joanna 293
 Tomasello Michael 23, 90, 117, 183, 299, 316
 Torończak Edward 67, 316
 Torrance Nancy 299
 Trzcińska Magdalena 293
 Trzebiński Jerzy 23, 316
 Tsachannen-Moran Megan 292
 Tuan, Yi-Fu 69, 70, 76, 153, 316
 Tuohy Dan 15, 18, 316
 Turner Jonathan H. 31, 169, 316
 Tuscano Francis Jim 289
 Tyluś Urszula 96, 117, 121, 316
 Tyszkowa Maria 80, 308

- Uprichard Emma 84, 316
 Urbaniak-Zajac Danuta 115, 116, 119, 126, 316
 Usher Robin 131, 316
 Uszyńska-Jarmoc Janina 92, 274, 316, 317

 Varenne Hervé 102, 303
 Vecchi Veà 286
 Vignoles Vivian L. 71, 303, 317
 Vukovic Rebecca 208, 317

 Wacquant J. D. Loïc 137, 140, 207, 284
 Wagner Fiona 176, 288
 Wagner Iwona 37, 317
 Wakar Krzysztof 284
 Walczak Paweł 92, 317
 Walerjański Dariusz 120, 229, 294
 Walker Stephen 303
 Waloszek Danuta 94, 95, 157, 317
 Warneken Felix 209, 312
 Warzywoda-Kruszyńska Wielisława 94, 308
 Waśkiewicz Olena 293
 Wąchal Krzysztof 19, 317
 Weisgerber Leo 23
 Wesołowska Agata 164, 317
 White Kenneth 29, 317
 Whorf Benjamin L. 23, 317
 Widerszpil Stanisław 290
 Wierzbicka Maria 9, 285
 Wierzbowska Lucyna 315
 Więckowska Joanna 50, 286
 Wilczyńska Weronika 102, 317
 Wilk Teresa 314
 Wilkins Alan L. 16, 318
 Wilkinson Iain 40, 318
 Winkelmann Bernard 306
 Winnicott Donald W. 83, 237, 318
 Wiśniewska-Kin Monika 92, 318
 Witkowski Lech 53, 55, 57, 64, 68, 240, 243, 246, 253, 318
 Włodarczyk Ewa 19, 318
 Włodarski Ziemowit 100, 107, 239, 309, 318
 Wojciechowska Justyna 292
 Wojciechowski Aleksander 311
 Wolska Dorota 292
 Wołoszyn Stefan 308
 Wood David 37, 105, 318
 Woods Peter 164, 318
 Woroniecka Grażyna 283
 Wójcik Marcin 94, 318
 Wróblewska Monika 233, 318
 Wróblewski Maciej 42, 91, 179, 319
 Wygotski Lew S. 10, 22, 23, 88–90, 100, 101, 105, 111, 115, 117, 319
 Wyse Dominic 287
 Wysocka Ewa 49, 319

 Young Brian 84, 319
 Young, M. 283
 Yuniarti Kwartarini W. 300

 Zadykowicz Tadeusz 316
 Zagrodzki Michał 294
 Zajda Katarzyna 94, 319
 Zalewska-Bujak Małgorzata 144, 155, 256, 319
 Zaremba Lilianna 96, 319
 Zdziarski Krzysztof 63, 64, 247, 319
 Zieliński Tadeusz 51, 319

Ziemska Maria 95, 216, 319
Zimand Roman 294
Zingrone Frank 250, 303
Ziółkowski Marek 47, 319
Znaniński Florian 39, 167, 173, 319
Zubrzycka Elżbieta 179

Zwiernik Jolanta 92, 119, 320
Żakowski Jacek 93, 205, 320
Żak-Skalimowska Monika 274, 317
Żytka Małgorzata 74, 320
Żywicki Mateusz 290

Wykaz tabel

- 123 ____ Tabela 1. Dane umożliwiające przeprowadzenie charakterystyki rodzin z układu ryzyka oraz dzieci, biorących udział w badaniu
- 128 ____ Tabela 2. Uwzględnione w transkrypcjach oznaczenia zawarte w monografii

Wykaz rysunków

- 132 ____ Rysunek 1. Układ wątków tematycznych prezentowanych w rozdziale 4
- 174 ____ Rysunek 2. Układ hierarchiczny w szkole na przykładzie użytkowania przestrzeni
- 256 ____ Rysunek 3. Mechanizmy selekcji w totalnej kulturze szkoły
- 263 ____ Rysunek 4. Szkolny model wsparcia dzieci z układu ryzyka

School culture in narratives of children from at-risk groups (an interdisciplinary approach)

Summary

The subject of consideration in the monograph is the image of school as represented in the narratives of 12 children (aged 10 to 14) from at-risk groups living in the Upper Silesian city of Bytom. These children usually come from environments at risk of social exclusion. They experience the presence of a risk factor(s) in the personal, relational sphere, or a combination of these, hindering them from fulfilling their potentials. This corresponds with the construction of their cultural optics of looking at and understanding themselves, other people and the world. The publication introduces a new phenomenon, little explored in Polish research, of the recognition, formation of school culture in relation to qualitative research using the perception of children, including children with a special (and at the same time difficult) position, who, in a way, become proxies for the potentials and weaknesses of the school. The novelty of the topic undertaken is in line with the new research perspectives, including undertaking work towards the search/discovery of conditions, assumptions, norms for the co-creation of a positive school culture, taking into account the ‚compromise‘ between the quality of the didactic work of the school and the sense of well-being of those involved in education (students, teachers).

The theoretical framework of the monograph, as well as the understanding of the perception of children from at-risk groups, is inspired by the concept of the psychocultural approach to education developed by Jerome S. Bruner. According to his conception, I see children as explorers-experts about the world around them, capable of learning in a socio-cultural context by creating and negotiating meanings through dialogue. Due to its complexity and multidimensionality, I situate the empirical material I identify in a number of concepts and theories belonging to the following (sub)disciplines: cultural pedagogy, anthropology, philosophy of upbringing, psychology, critical sociology, sociology of upbringing, sociology of culture.

In Chapter I I present a multifaceted approach to the terms *culture* and *school culture*, situated at the borderline of (sub)disciplines. I place the attempt to grasp the dynamics and complexity of the individual dimensions of school culture in Bruner's psychocultural concept of education. Within this framework, I reconstruct the notion of school culture, seen as a system of values, rights, exchanges, obligations, opportunities, power, where cultural requirements (explicit and implicit) contribute to the reconstruction of reality and meaning-making by people with their personal costs. According to Bruner, the culture of a school is a constantly constructing creation,

specific to a particular institution, requiring cognition, understanding and participation. It is discovered by children from risk groups as a result of the produced and negotiated meanings embedded in the cultures “available” to them (school, home, peer environment). I also attempt to identify the dimensions of total school culture based on an analysis of Erving Goffman’s model of the total institution. I consider it as a manifestation of oppressive power, in which the child, acting as a product, a product of culture, is forced to submit to the authority of the institution, which leads to blocking the development of his or her identity and weakening his or her sense of self-worth and agency. I also address the topic of a culture of trust, distrust and ontological security as categories important in school because of children’s biographical experiences that determine their ability or inability to navigate the culture of school. I also point to the topic of perceptions of school as a cultural place and space, creating children’s identities, especially as the child confronts new norms and the role of the learner during periods of transition.

Chapter II deals with cultural conceptions of the child and their pedagogical implications. I view the child through the lens of a *cultural construct* as capable of producing its own culture, but also created by adult culture. I elaborate on the concepts, visions of the child situated in the dimensions of prefigurative, co-figurative, and post-figurative cultures, as well as in the adultism, isonomic, and autonomous models of upbringing, and Janusz Korczak’s idea of the rights of the child. Thus, I emphasise the multidimensionality of the optics of looking at and interacting with the child. I also focus on presenting the mechanism of the formation of the child’s cognitive representations in relation to the culture they learn as a result of (self-)narration and ‘intersubjectivity’. I explain the term *children from at-risk groups* in relation to their functioning in difficult environmental conditions resulting from monoculturalism, poor cultural capital, parental educational inefficiency, and deprivation of psychosocial needs. I emphasise the culturally produced patterns of behaviour adopted and reproduced by the child from at-risk groups in other environments of his/her activity. I also bring up the issue of the cultural (un)recognition of the pupil-child by the teacher-adult, referring to the acquisition of awareness by pedagogical staff of the need to adopt a psychocultural, anthropological perspective in understanding the processes taking place in interaction with pupils.

In Chapter III I present the methodological assumptions associated with the research conducted. I justify the choice of a constructivist paradigm and qualitative research strategy. I present the main problem: *What is the image of school in the perception of children from at-risk groups?* as well as the specific problems: *What role does school play in the narratives of children from at-risk groups? What knowledge about school rules, responsibilities, regulations emerges from the narratives of children representing at-risk groups? What meanings and significance do children from at-risk groups give to their position in school?* I present a description of a narrative interview I conducted with at-risk children aged 10 to 14 years. I discuss ways of interpreting the data in relation to

theoretical models and concepts, as well as a hermeneutic-phenomenological analysis method to code the collected research material.

In Chapter IV I describe the perception of school through the lens of three thematic threads contained in the children's narratives: *the marketplace of distinctions*, *the total culture of school*, and *the culture of trust, (un)confidence*, as well as *ontological security*. This construction of the narrative images of the school allows for a deeper insight into the processes taking place, indicates the multidimensionality, the dynamics of the phenomena and testifies to the role of the school in the child's life. An interesting thread is the identification of the emergence of children's subcultures as a response to the child-student's inability to fit into the dominant culture of the school, especially in the narratives of children who have crossed the 2nd educational threshold. I conclude the chapter with a discussion of the findings, pointing to a polarised vision of school in which children have a need for freedom and expressive creativity, but seem subjugated by the unifying vision of the child-student represented by the culture of the school.

In Chapter V I provide suggestions for practice. I present a school model for supporting children from at-risk groups with reference to the conclusions of the research, as well as to the assumptions of Bruner's psychocultural approach to education and to Korczak's idea of working with the child. The model proposes directions for changes in the culture of the school, emphasising the consideration of aspects of 'child culture' revealed in the conclusions of the research. In doing so, I draw attention to the discovery of the potential of (quality) education/school contained in the (un)recognition of openness to collective action in a situation of cultural 'difference/otherness', as well as to the examination of assumptions about the mind and nature of the pupil functioning in the culture of the school.

In the conclusion of the monograph, I share my reflections on the relevance of qualitative analysis of school culture in relation to extinguishing social educational inequalities. The publication is supplemented by a bibliography, a list of tables, list of figures and an index of names.

Redaktor
Barbara Konopka

Projekt okładki
Kinga Konieczny-Pizoń

Opracowanie graficzne na podstawie koncepcji plastycznej Autorki
Tomasz Tomczuk

Autor fotografii na skrzydełku okładki
Jan Pizoń

Korektor
Marzena Marczyk

Łamanie
Marek Zagniński

Redaktor inicjujący
Michał Kompała

Sprzysiamy otwartej nauce
Wersją referencyjną publikacji jest wydanie elektroniczne
Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersja elektroniczna monografii zostanie opublikowana w formule wolnego dostępu
w Repozytorium Uniwersytetu Śląskiego: rebus.us.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-6203-8651>
Konieczny-Pizoń, Kinga
Kultura szkoły w narracjach dzieci z układu
ryzyka : (ujęcie interdyscyplinarne) / Kinga
Konieczny-Pizoń. Wydanie I. – Katowice :
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2023

<https://doi.org/10.31261/PN.4173>
ISBN 978-83-226-4326-6
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego,
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 215. Ark. wyd. 22,0. PN 4173.

Przedmiotem rozważań w monografii uczyniłam obraz szkoły, reprezentowany w narracjach dzieci z układu ryzyka (10–14 lat), zamieszkujących jedno z miast Górnego Śląska. „Kulturowa optyka” postrzegania szkoły przez dzieci z układu ryzyka, które są niejako ambasadorami jej potencjałów i ograniczeń, pozwala na eksplorowanie nowych perspektyw badawczych, w tym podjęcie pracy w kierunku poszukiwania/odkrywania założeń oraz norm współtworzenia pozytywnej kultury szkoły z uwzględnieniem „kompromisu” pomiędzy jakością pracy dydaktycznej szkoły a poczuciem dobrostanu uczniów, nauczycieli, rodziców. Inspirację do rozważań teoretycznych stanowi koncepcja psychokulturowego podejścia do edukacji Jerome’a S. Brunera.

Autorka monografii narracyjne obrazy szkoły przedstawia w trzech powiązanych z sobą wątkach: (1) szkoły jako „rynku wyróżnień”, w którym podejmuje indywidualną perspektywę roli szkoły jako „szansy i okazji” w życiu dziecka; (2) szkoły (dla) władzy, w której penetruje „kulturę totalną szkoły”, oraz (3) szkoły jako (nie)bezpiecznego miejsca, gdzie „pulsują” kategorie nieufności, zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego (nie)obecnego w szkole. Zebrany materiał empiryczny, dyskusja i wieloaspektowa analiza pozwoliły Autorce na przemyślenie i opracowanie rekomendacji dla zmiany praktyk edukacyjnych – przygotowanie modelu wsparcia dzieci z układu ryzyka. Jest to ważny głos w dyskursie pedagogów, podkreślający rolę instytucji, jaką ma lub może mieć szkoła w środowiskach marginalizowanych społecznie.

*Z recenzji wydawniczej
prof. dr hab. Ewy Filipiak*

[...] doświadczenia domowe i środowiskowe w zetknięciu z doświadczeniami szkolnymi (w klasie, na szkolnym korytarzu, na boisku/podwórku) obrazują skalę różnic kulturowych, jakie są udziałem zarówno dzieci, jak i ich rodzin. Do szkoły bowiem „chodzi” cała rodzina. Jest to zatem książka o międzykulturowości, o relacjach między wzorami kulturowymi decydującymi o zrozumieniu świata i siebie, o odkrywaniu odmienności tożsamości i uczeniu się radzenia sobie z różnorodnością. O jej ważności we wzbogacaniu wiedzy pedagogicznej i wzbudzaniu refleksji nad edukacyjną codziennością świadczy także fakt, że to dzieci są badaczami-ekspertami. Ich spostrzeżenia i opinie stanowią podstawę rozumienia specyfiki kultury szkoły. Na podkreślenie zasługuje poszanowanie etycznego aspektu badań oraz szczegółowe przedstawienie własnego warsztatu analizy i interpretacji danych.

*Z recenzji wydawniczej
prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak*

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-226-4326-6



9 788322 643266

Więcej o książce

