



ALICJA KORZENIECKA-BONDAR

CODZIENNY CZAS W SZKOLE

FENOMENOGRAFICZNE
STUDIUM DOŚWIADCZEŃ
NAUCZYCIELI



impuls

CODZIENNY CZAS W SZKOLE

*Książkę dedykuję Robertowi,
Jankowi i Maćkowi*

Alicja Korzeniecka-Bondar

CODZIENNY CZAS W SZKOLE

Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli



impuls

Kraków 2018

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018
© Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, 2018

Recenzent:

dr hab. Hanna Kędzierska, prof. UWM

Redakcja wydawnicza:

Radosław Doboszewski

Opracowanie typograficzne:

Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:

Anna M. Damasiewicz

Grafika na okładce:

© Win Nondakowit | Stock.adobe.com

Fotografia na okładce:

Michał Obrycki

Publikacja naukowa dofinansowana ze środków
Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach dotacji
na utrzymanie potencjału badawczego przyznanej Wydziałowi Pedagogiki
i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

ISBN 978-83-8095-523-3

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2018

Spis treści

Wprowadzenie	9
Rozdział 1	
Czas społeczny w ujęciu globalnym i lokalnym	17
1.1. Czas społeczny i jego globalne przemiany	18
1.1.1. Kompresja czasu do terażniejszości	19
1.1.2. Wielość koncepcji i różnorodność postaci czasu społecznego	23
1.1.3. Szybkozmiennosc dziejących się zdarzeń	26
1.1.4. Transformacja pracy i czasu wolnego	30
1.2. Czas społeczny i jego lokalne postrzeganie – wybrane aspekty	32
Refleksje podsumowujące	37
Rozdział 2	
Czas w szkole i jego użytkowanie przez nauczyciela	39
2.1. Porządek polityczny jako sztywne ramy temporalnego funkcjonowania szkoły	41
2.2. Porządek ekonomiczny jako gospodarowanie zasobami temporalnymi	45
2.3. Porządek społeczno-kulturowy jako źródło wzorów i norm temporalnych	48
2.4. Porządek indywidualny jako niepowtarzalna orientacja temporalna	55
Refleksje podsumowujące	58
Rozdział 3	
Codziennosc jako perspektywa oglądu życia szkoły	61
3.1. Rzeczywistość świata życia codziennego – koncepcja Alfreda Schützta	63
3.2. Perspektywa czasu codziennego – koncepcja Katarzyny Popiołek	69

Rozdział 4

Proces badawczy – założenia i realizacja	75
4.1. W poszukiwaniu strategii badawczej	75
4.2. Cel i problematyka badawcza	77
4.3. Metody gromadzenia danych – ich zasadność i zastosowanie	80
4.3.1. Formularz Opisu Przebiegu Dnia	81
4.3.2. Semistrukturyzowany indywidualny wywiad o pogłębionym charakterze	84
4.4. Każdy doświadcza czasu codziennego... Dobór i charakterystyka grupy badawczej	88
4.5. Charakterystyka metody analizy materiału badawczego	91
4.6. Zasady prezentacji wyników badań	94

Rozdział 5

Szkolny świat życia codziennego z perspektywy badanych nauczycieli	95
5.1. Sceny z codziennego szkolnego życia Rekonstrukcja doświadczeń nauczycieli	96
5.1.1. O (nie)radzeniu sobie z zestrzaniem codziennych aktywności, czyli codzienne doświadczenia nauczycieli-nowicjuszy	97
Interakcje wypełniające codzienność	98
Zapamiętałość nauczycielki świadcząca o bezradności	104
Rozciąganie czasoprzestrzeni – zróżnicowany czas i miejsce pracy	106
Działanie pod presją czasu i treści	107
Bieg czasu – emocje związane z zestrzaniem codziennych aktywności	108
Stres i strach związany z bezpieczeństwem uczniów	109
Refleksje podsumowujące	111
5.1.2. O dążeniu do zapewnienia warunków ponawiania i podtrzymywania cykli działania konstytuujących codzienność, czyli doświadczenia nauczycieli ze stażem 5–10 lat	113
Zwielokrotniony czas nauczyciela	113
Incydenty zagęszczające życie społeczne szkoły	115
Chronotop spotkania koniecznego	117
Zmęczenie końcoworoczne – wielka kumulacja działań	120
Przeklęta papierkowa robota	122
Refleksje podsumowujące	123

5.1.3. O podejmowaniu działań „wbrew interesom i bez wiedzy tych, dla których są wykonywane”, czyli codzienne doświadczenia nauczycieli o stażu pracy 11–20 lat	124
„Żeby...” – życzeniowy styl myślenia	124
Przeszłość uchwycona, czyli o kompletowaniu teczki na dyplomowanie	126
Uczniowie – kim są dla nauczycielki i jak ich postrzega	128
Strategia interwencji wobec incydentu	131
Patrol na korytarzu	134
W gabinecie dyrektora	135
Codziennosc stworzona z czasochłonnnych drobiazgów	138
Test pozycjonujący, czyli dowiedzieć się tego, o czym się już wiedziało	141
O (bez)sile planu w szkole	143
W sieci interakcji z rodzicami	145
Niewspółmierność oczekiwań do rezultatów	148
Jak nauczycielka postrzega swoich uczniów	150
Wymuszona codzienna ruchliwość	151
Będący wyżej w hierarchii zaciska pętlę czasu	153
Refleksje podsumowujące	155
5.1.4. Przygniatający „kram życia, w którym tonę od niepamiętnych czasów”, czyli codzienne doświadczenia nauczycieli ze stażem powyżej 20 lat	157
Kariera równoległa – dwa etaty równocześnie	157
Codzienny kierat	157
Codziennosc – między żalem i nadzieją	159
Znowu wszystko na tempo	162
Zajęcia pozalekcyjne – by mieć „przyjemność z życia w szkole”	163
O bezsensie wkładanego wysiłku	165
Refleksje podsumowujące	168
5.2. Anatomia codziennego życia szkoły w perspektywie badanych nauczycieli	168
5.2.1. Interakcje	170
5.2.2. Działania	174
5.2.3. Emocje	179
5.2.4. Refleksje	180
5.3. Rekonstrukcja nauczycielskich koncepcji postrzegania siebie w szkolnym świecie życia codziennego	184

Rozdział 6

Wielowymiarowość codziennego czasu szkolnego nauczycieli	189
6.1. Tempo codziennej pracy nauczycieli	189
6.2. Organizacja czasu w ciągu dnia	201
6.3. Codzienna kontrola długości trwania poszczególnych czynności	208
6.4. Codzienne urozmaicenie dni w szkole	218
6.5. Codzienne wypełnienie czasu w szkole	224
Refleksje podsumowujące	229

Rozdział 7

Rekonstrukcja nauczycielskich koncepcji doświadczania codziennego czasu	233
7.1. Doświadczanie codziennego czasu przez nauczycieli jako podporządkowywanie się dominacji kultury zegara	234
7.2. Doświadczanie codziennego czasu przez nauczycieli jako podtrzymywanie i utrwalanie porządku (struktury) szkolnej codzienności	238
7.3. Doświadczanie codziennego czasu przez nauczycieli jako bycie w sieci zdarzeń o interstycjalnym charakterze	244
Zakończenie	251
Bibliografia	263
Aneks	289

Wprowadzenie

Książka jest o tym, jak nauczyciele doświadczają codziennego czasu w szkole. Przedstawia wielowymiarowość codziennego czasu szkolnego nauczycieli – to, jak postrzegają tempo, planowanie i kontrolę czasu w szkole oraz jego urozmaicenie i wypełnienie. Pokazuje aktywności, którymi wypełniają poszczególne dni, oraz emocje i refleksje rodzące się w związku z ich wykonywaniem. Ponadto opisuje nauczycielskie postrzeganie siebie w szkolnym świecie życia codziennego. Kwestie te zostały zaprezentowane w kontekście problematyki czasu społecznego i jego współczesnych przemian. Ukazując ten szeroki kontekst, kierowałam się stwierdzeniem socjolog czasu Elżbiety Tarkowskiej (1999, s. 351), że większość zjawisk zachodzących w społeczeństwie ma wymiar temporalny, a pojawienie się nowych fenomenów pociąga za sobą zmiany w podejściu do czasu, przekształcając czasową organizację życia codziennego.

Niniejsza książka powstała na bazie wypełnianych przez tydzień Formularzy Opisu Przebiegu Dnia, będących rodzajem pamiętnika czasu (*time diary*) (Robinson, Godbey 1997, s. 5), oraz semistrukturyzowanych wywiadów o pogłębianym charakterze przeprowadzonych z 20 nauczycielami. Zastosowałam takie podejście, gdyż umożliwia rozpoznanie znaczeń przypisywanych przez ludzi zdarzeniom, procesom i strukturom swego życia (Miles, Huberman 2000, s. 10). Ponadto pozwala dostrzec złożoność i wielowymiarowość tego, co się w szkole dzieje, a co jest udziałem nauczycieli.

Codziennność szkoły można odsłaniać warstwa po warstwie, poczynając od szerokiego kontekstu systemowego, idąc w głąb ku temu, co stanowi istotę funkcjonowania konkretnej szkoły (Nalaskowski 2017). Szkoła jest przestrzenią, którą analizować można wedle wielu porządków: politycznego (określającego realizowane cele), ekonomicznego (w którym szacowane są zasoby), społecznego (skoncentrowanego na normach społecznych), kulturowego (biorącego pod uwagę określone kulturowe wzory działania) oraz indywidualnego (akcentującego jednostkowe orientacje). Funkcjonowanie szkoły stanowi wypadkową oddziaływania tych porządków, stanowiącą o tym, jaka ona jest w konkretnym miejscu i czasie. Nie ma modelowej szkoły stanowiącej idealny układ czynników ją współtworzących, poddających się regularnemu oddziaływaniu; nie ma też

modelowych podmiotów edukacyjnych współtworzących życie szkoły. Każda szkoła jest specyficzna, konkretna w swych codziennych problemach i realizowanych działaniach. Sprawia to, że codzienność podmiotów edukacyjnych także jest niepowtarzalna, niedająca się sprowadzić do modelowych właściwości podlegających regulacji. Każdy dzień to zanurzenie się w nurt konkretnych zdarzeń dziejących się we wspólnocie szkolnej i stanowiącej rezultat interakcji poszczególnych osób. Inaczej mówiąc, szkoła stanowi złożony układ (Mitchell 2009), zawsze osadzony w kontekście konkretnego tu i teraz. Czas jest klamrą spinającą to, co dzieje się w szkole. Wszystko dzieje się w czasie. Zrozumienie tego, co zdarza się w szkole, wymaga rozpoznawania codziennych doświadczeń poszczególnych podmiotów.

Problematyka czasu w szkole traktowana może być jako ukryty wymiar szkolnej codzienności, „ukryty język” kultury (Hall 1978), „ukryty rytm” (Zerubavel 1985a) czy „ukryta struktura” (Pawełczyńska 1986). W jakim sensie czas jest ukryty? Nikt czasu nie może ukryć celowo; nie może on także sam się ukryć (Portelli 1993). Gdy nie uświadamiany jego istnienia i znaczenia, czas ukrywa się nieumyślnie, przepływa niepostrzeżenie, w ukryciu. Czasu nie można zobaczyć, poczuć i dotknąć, ale można go doświadczyć. Włoski pisarz Antonio Tabucchi tak opisuje doświadczenie ulatującego czasu:

[...] dziecko trzyma w ręce balonik, trzyma go z dumą niczym jakieś trofeum i nagle, prask, balonik flaczeje, coś go przekłuło, ale co takiego, może kolec z żywopłotu? [...] A więc tak to wygląda, czas jest powietrzem, a ona pozwoliła mu ujść przez malutką dziurkę, której nawet nie zauważyła. Gdzie jednak jest ta dziurka? Nie potrafiła jej dostrzec (2010, s. 16).

Wymiarem życia, w którym człowiek najczęściej doświadcza ulatywania czasu, jest codzienność. Jolanta Brach-Czaina stwierdza, że niedostrzeżony codzienny czas umyka przez „szczeliny istnienia” (1992). Aby więc rozpoznać, jaki jest codzienny czas szkolny, trzeba uświadamiać jego istnienie; należy go sproblematyzować. Wymaga to zadawania „[...] pytań o znaczenie, o sposoby konstruowania rzeczywistości, zjawisk, postaw (czyli skąd to się wszystko bierze?), o to: »dlaczego tak?«, »dlaczego nie?«” (Kostera 1998, s. 26). Nie jest to zadanie łatwe, gdyż

[k]ategoria czasu, jak wszystkie kategorie myśli potocznej, z racji swej „oczywistości”, „zwykłości”, „naturalnego” wbudowana w życie codzienne jest szczególnie trudnym i opornym przedmiotem badań, wymagającym perspektyw i narzędzi czyniących je problematycznymi (Tarkowska 1992, s. 12).

Ponadto

[...] analiza temporalności jest w gruncie rzeczy zawsze analizą czegoś innego: jedności, społeczeństwa, kultury (by pozostać w sferze zainteresowań humanistyki).

Ten „właściwy” obiekt badawczy bywa często złożoną całością, trudno poddającą się badaniu. Wszechobecność procesów związanych z czasem pozwala na łączenie różnych, niekiedy przeciwstawnych perspektyw, na wnikanie jednoczesne w różne złożone całości. To niewątpliwie decyduje o atrakcyjności tej problematyki (Tarkowska 1992, s. 30).

Potwierdza to także Andrzej Nowicki, pisząc: „[...] kiedy o czasie się mówi, to nie o czasie się mówi, ale o człowieku – o wymiarach, obszarach i wartości jego działań” (1983, s. 41). Zaleca, by wypowiedzi na temat czasu traktować jako wyrażenia skrótowo-zastępcze, w których podmiotem ontologicznym jest człowiek (Nowicki 1983, s. 9).

Praca nauczyciela odbywa się w określonym czasie i pochłania czas. Analizując pracę nauczycieli, Andy Hargreaves stwierdził, że przez „[...] pryzmat czasu możemy zacząć dostrzegać sposoby konstruowania przez nauczycieli natury ich pracy w tym samym czasie, w którym są przez niego ograniczeni. Czas jest ważnym elementem strukturyzacji pracy nauczycieli” (1994, s. 95). Czas i jego definicja są, w jego przekonaniu, kluczowe w określaniu istoty pracy nauczyciela. Czas stanowi „surowiec naszego życia” (Kamieńska 1988, s. 23), z którego każdy tworzy coś innego, w swoim tempie i odmiennym rytmie, wypełniając dzień po dniu określonymi aktywnościami. W ten sposób tworzy się sekwencje powiązanych ze sobą zjawisk i zdarzeń społecznych na poziomach: mikro (życia codziennego), mezo (biografii) i makro (historii) (por. Sztompka 2005). W codziennych, zwykłych rozmowach często mówi się o czasie – już św. Augustyn (1994) zaliczał go do tematów „częstych i pospolitych”. Zwykle jednak nie dyskutuje się, czym jest czas, gdyż to zadanie od wieków nastrocza trudności. Codzienne rozmowy dotyczą zazwyczaj tego, jak jest użytkowany i czym wypełniony. Świadczą o tym potoczne zwroty typu: „wykorzystywanie”, „oszczędzanie” czy „marnowanie czasu”. W niniejszej pracy też nie poszukuję odpowiedzi na pytanie: Czym jest czas?, gdyż to znacznie wykracza poza moje kompetencje. Nie oczekiwałam tego także od badanych nauczycieli. Chciałam natomiast, aby ukazali, co z czasem dzień po dniu robią, jak go doświadczają, użytkują, na jakiego rodzaju aktywności przeznaczają i czemu/komu szkolny czas służy.

Określenie „codzienny czas szkolny nauczyciela” wskazuje, że przedmiotem zainteresowania jest określony wycinek czasu (czas spędzony w szkole i/lub przeznaczony na codzienne aktywności zawodowe) konkretnej grupy ludzi (nauczycieli jako podmiotów realizujących działania w określonej czasoprzestrzeni) postrzegany z perspektywy czasu codziennego (którego miarą jest konkretny dzień podzielony na mniejsze segmenty). Celem niniejszej książki jest zaprezentowanie sposobów doświadczania codziennego czasu szkolnego przez nauczycieli przez opisanie i analizę podejmowanych na co dzień działań oraz towarzyszących im refleksjom i odczuciom. Szczegółowy opis tych obszarów służył zrozumieniu tego, jak przebiega szkolne życie codzienne nauczycieli (po-

szczególne dni) oraz jak badani siebie w nim postrzegają. Analiza codziennego czasu szkolnego w kilku wymiarach (tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu) zaproponowanych przez Katarzynę Popiołek (2010) pozwoliła ukazać problematykę czasu w szerszej perspektywie, niejako w oderwaniu od zdarzeń konkretnego dnia, co rozszerzyło perspektywę postrzegania o przychyny i konsekwencje tego, co zachodzi w teraźniejszości.

Doświadczenie czasu codziennego w szkole, podobnie jak każde doświadczenie wymaga, w przekonaniu fenomenografów ukazania dwóch aspektów: strukturalnego i referencyjnego (znaczenia) (Marton, Both 1997, s. 88). **Aspekt strukturalny** jest współtworzony, po pierwsze, przez **horyzont zewnętrzny** doświadczenia czasu codziennego w szkole, który pozwala wyróżnić „całości z kontekstu” (Marton, Both 1997, s. 87), czyli zewnętrzny kontekst doświadczenia czasu; po wtóre, przez **horyzont wewnętrzny** doświadczenia, czyli rozpoznane części składowe doświadczenia i ich powiązania z całością (Marton, Both 1997, s. 87), czyli elementy składowe codziennego czasu – to, co na co dzień zachodzi w szkole, oraz czasowe aspekty regulowania przez nauczycieli codziennego funkcjonowania w wymiarach tempa, organizacji, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia. **Aspekt referencyjny** to identyfikacja przez nauczyciela doświadczenia codziennego czasu, nadane znaczenie w odniesieniu do wcześniejszych doświadczeń tego zjawiska (Yates, Partridge, Bruce 2012, s. 101). Oba te aspekty są ze sobą zintegrowane i występują jednocześnie (Marton, Both 1997, s. 87).

Czyniąc przedmiotem zainteresowania doświadczenie codziennego czasu szkolnego, szukałam odpowiedzi na pytania: Jaki on jest? Czy upływa szybko, czy wolno? Czym jest wypełniony? Co zachodzi w szkole i jakie to jest? Czy aktywności realizowane są zgodnie z planem, czy chaotycznie? Czym to się przejawia i jakie niesie ze sobą konsekwencje? Dlaczego jest właśnie tak? O czym to świadczy? Opisanie tego, co nauczyciele na co dzień w szkole robią, czują i o czym myślą, pozwala rozpoznać jakościowo różne sposoby ich uczestnictwa w świecie, znaczenia, jakie nadają swojej codziennej pracy. Używanie w analizach pedeutologicznych pojęcia codzienności staje się „[...] konsekwencją uznania tego, co powszednie, zwykłe, pospolite, banalne za istotny przedmiot badań, za ważne źródło wiedzy o doświadczeniach, przeżyciach, prawdzie o nas samych” (Murawska 2014, s. 103). Warto się nią zajmować, aby uchronić nauczyciela przed stawianiem się „ubocznym produktem własnego życia” (Dudzikowa 1985).

Badanie codziennego czasu pozwala rozpoznać, co nauczyciele robią z własnym (i nie tylko własnym) czasem i co codzienny czas robi z nauczycielami. Daje możliwość dostrzeżenia, jak nauczyciele wykorzystują czas jako zasób, jakie podejmują działania, do czego dążą i co odczuwają. Badania pozwalają odkryć to, co nauczyciele robią z czasem swoim i uczniów, a także to, czego nie robią, czym może być to uwarunkowane i jakie przynosi skutki. Inaczej mówiąc, badanie codziennego czasu umożliwia rozpoznanie i opisanie tego, co zachodzi

w szkole oraz jak to przebiega. Fakt, że opisywane sytuacje nie są oderwane od lokalnego kontekstu, pozwala dostrzec szereg ukrytych, niejawnych spraw leżących u podstaw ich zaistnienia (Miles, Huberman 2000, s. 10). Badanie codziennego czasu ma potencjał odkrywania nowych obszarów analizowania szkoły, tworzenia hipotez dotyczących złożoności jej funkcjonowania.

Książka wpisuje się w nurt badań pedeutologicznych realizowanych nie po to, by wskazywać, jaka powinna być szkoła, a w niej nauczyciel (modelowa szkoła i nauczyciel), ale by zrozumieć, jaka jest szkoła i praca nauczyciela oraz dlaczego taka jest. Zgadzam się ze stanowiskiem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, że opis roli nauczycieli jest

[...] normatywnie przeciążony, [...] a jego postulatyczny charakter, dominacja szlachetnych oczekiwań (dobry nauczyciel powinien być: mądry, dobry, sprawiedliwy, otwarty, empatyczny [...]) pozbawia tę wiedzę takiego znaczenia, które wiąże się zarówno z regulacyjną, jak i interpretacyjną jej funkcją (2012, s. 8).

Nowe zjawiska i procesy zachodzące w szkole i wokół niej „[...] wymagają odmiennych perspektyw poznawczych, »pól wybrzmienia«, które pozwolą na lepsze zrozumienie konstruowanego w codziennych interakcjach społecznego świata szkoły” (Kędzierska 2011, s. 79). Nie oznacza to, że unikam wskazywania obszarów wymagających zmiany. Jednak czyniąc to, zastanawiam się, jakie warunki muszą zaistnieć, by zmiana była możliwa i/lub co jest możliwe w obecnych warunkach funkcjonowania szkoły. Przyglądanie się codzienności nauczycieli można wpisać także w badania z obszaru dziejów oświaty pokazujących „historię krótkiego trwania” (Braudel 1971, s. 31; Michalski 2016, s. 117), trwania w określonej teraźniejszości konkretnej grupy zawodowej.

Książka składa się z siedmiu rozdziałów. W rozdziale 1 omawiam wybrane zjawiska charakterystyczne dla czasu społecznego w ujęciu globalnym i lokalnym. Posłuży to ukazaniu szerokiego kontekstu społeczno-polityczno-kulturowego oddziałującego na środowisko temporalne szkoły i wyznaczające zewnętrzny horyzont doświadczeń nauczycieli. Czas społeczny jest zjawiskiem zróżnicowanym i postrzeganym na wiele sposobów. Analizie poddam także kulturę teraźniejszości z charakterystyczną dla niej kompresją czasu oraz zjawisko przyspieszenia. Procesy te oddziałują na wiele obszarów naszego życia, w tym szczególnie przekształcają pracę i czas wolny.

W rozdziale 2 analizuję problematykę czasu w szkole, który traktuję jako „rodzaj konstrukcji społecznej” (Koczanowicz 2009, s. 113). Ukazuję temporalne środowisko szkoły jako wypadkową porządków: politycznego, ekonomicznego, społecznego, kulturowego i jednostkowego. Rodzi to wiele wyzwań doświadczanych przez podmioty edukacyjne, których często nie łączy się z problematyką czasu.

Rozdział 3 poświęcony jest analizie codzienności jako perspektywie oglądu życia szkoły. Najpierw omawiam rzeczywistość świata życia codziennego zaproponowaną przez Alfreda Schütza. Jej odczytanie wyznaczyło kształt opracowanego narzędzia badawczego służącego do opisu aktywności podejmowanych codziennie przez nauczycieli. Koncepcja czasu codziennego stworzona przez Katarzynę Popiołek pozwoliła określić dyspozycje do wywiadu. Te dwie koncepcje posłużyły do zdefiniowania kluczowego zagadnienia, jakim jest doświadczanie przez nauczyciela codziennego czasu.

W rozdziale 4 ukazuję proces badawczy, jego założenia i realizację. Uzasadniam wybór wykorzystania fenomenografii jako stanowiska badawczego; określam przedmiot i cele badań oraz problemy badawcze. Opisuję sposoby gromadzenia danych empirycznych (Formularz Opisu Przebiegu Dnia) oraz semistrukturyzowany indywidualny wywiad o pogłębionym charakterze. Dokonuję charakterystyki badanej próby oraz omawiam kryteria jej doboru. Przedstawiam kwestie etyczne dotyczące wszystkich stadiów badań, od ustalenia tematu po przygotowywanie raportu. Charakteryzuję metody analizy materiału empirycznego i omawiam zasady prezentacji wyników badań.

W rozdziale 5 analizuję szkolny świat życia codziennego z perspektywy badanych. Rekonstruując doświadczenia nauczycieli, opisuję sceny z ich codziennego szkolnego życia, aby stworzyć wyobrażenie tego, czym wypełnione są dni nauczycieli, odsłonić wewnętrzny horyzont ich doświadczeń. Jest to niezbędne do ukazania anatomii codziennego życia szkoły. Zgromadzony materiał pozwolił także zrekonstruować nauczycielskie koncepcje postrzegania siebie w szkolnym świecie życia codziennego, co stanowi przestrzeń wynikową.

Rozdział 6 prezentuje wielowymiarowości codziennego czasu szkolnego nauczycieli. Omawiam w nim czasowe aspekty regulowania przez nauczycieli codziennego funkcjonowania w wymiarach tempa, organizacji, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia, co ukazuje wewnętrzny horyzont doświadczeń.

W rozdziale 7 odsłaniam koncepcje doświadczania codziennego czasu przez nauczycieli, które ujawniła analiza ich wypowiedzi (przestrzeń wynikowa):

- 1) jako podporządkowywanie się dominacji kultury zegara,
- 2) jako podtrzymywanie i utrwalanie porządku (struktury) szkolnej codzienności,
- 3) jako bycie w sieci zdarzeń o interstycjalnym charakterze.

W *Zakończeniu* przedstawiam koncepcje doświadczania codziennego czasu. Ponadto ukazuję, że codzienne życie szkoły jest wypadkową ścierania się reguł wywodzących się z różnych porządków kulturowych, które wyznaczają odmienne wzory temporalnych doświadczeń. Przedstawiam także implikacje, jakie płyną z tej sytuacji dla codziennego funkcjonowania nauczycieli.

Książkę zawdzięczam dwóm ważnym w moim rozwoju naukowym osobom: Profesor Marii Dudzikowej oraz Profesor Elżbiecie Tarkowskiej. Połączenie erudycji i ogromnej wiedzy Profesor Dudzikowej o szkole i Profesor Tarkowskiej o czasie stało się bezpośrednią inspiracją do napisania niniejszej książki. Obie Panie Profesor spotykałam wielokrotnie na Letnich Szkołach Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, których kierownikiem naukowym jest Profesor Dudzikowa, a Profesor Tarkowska była serdecznym przyjacielem i merytorycznym wspomoczeniem. Obie Panie Profesor stawiały uczestnikom Szkół wysokie wymagania, a jednocześnie hojnie dzieliły się swoją wiedzą, wspierając i ukazując pola badawcze warte eksploracji. W trakcie jednej z Letnich Szkół po moim wystąpieniu dotyczącym czasu wolnego od pracy jednoznacznie zaproponowały, bym zajęła się czasem w szkole. Za tę inspirację oraz ogromne wsparcie otrzymane przez wszystkie minione lata serdecznie dziękuję Paniom Profesor oraz całej Społeczności Letnich Szkół Młodych Pedagogów. Profesor Dudzikowej zawdzięczam także możliwość uczestniczenia i rozwijania się w kilku zespołach, którymi kieruje: Zespole Samokształceniowym i Samopomocy Koleżeńskiej przy KNP PAN i Zespole Badania Kultury Szkoły (a wcześniej Zespole Pedagogiki Szkoły).

Dziękuję recenzentce książki Profesor Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego dr hab. Hannie Kędzierskiej za uważną lekturę, krytyczne, ale życzliwe uwagi oraz sugestie, które pozwoliły pracy nadać ostateczny kształt. Wdzięczna jestem także za dostrzeżenie zasadności i wartości podejmowania pedeutologicznych badań problematyki doświadczania codziennego czasu.

Wielkie podziękowania składam moim Koleżankom i Kolegom z Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku i innych środowisk za życzliwe wsparcie oraz motywowanie do pracy. Szczególne podziękowania kieruję do Profesor Uniwersytetu w Białymstoku dr hab. Wiolety Danilewicz za serdeczną troskę w wielu momentach pracy nad książką oraz Profesora Uniwersytetu w Białymstoku dr hab. Mirosława Sobeckiego za stwarzanie mi warunków do rozwoju naukowego. Dziękuję także dr Bożenie Tołwińskiej i dr Marcie Kowalczyk-Wałęziak, które codziennie w drobnych, cennych słowach i gestach towarzyszyły mi w tej drodze. Słowa życzliwości kieruję również do Profesora Włodzimierza Prokopiuka, promotora mojej rozprawy doktorskiej i wieloletniego bezpośredniego przełożonego, za niesłabnącą wiarę, że dam radę sprostać temu zadaniu. Szczególne wyrazy wdzięczności składam moim Bliskim – Mężowi i Synom – za to, że ze zrozumieniem i cierpliwością przyjmowali „nierówną dystrybucję” (Tarkowska 1997) mojego czasu na pracę nad książką i aktywności rodzinne. Na zakończenie pragnę skierować szczególne podziękowania wszystkim Nauczycielom uczestniczącym w badaniach za poświęcony czas i podzielenie się swoimi doświadczeniami, bez których ta praca nigdy by nie powstała.

Rozdział 1

Czas społeczny w ujęciu globalnym i lokalnym

Czas traktowany bywa jako obiektyw badawczy pozwalający dostrzegać niedostrzegalne, umykające dotąd aspekty, np.: funkcjonowania organizacji (Ancona i in. 2001), oddziaływania odmiennych kultur czasowych (monochronicznych i polichronicznych) na ludzkie zachowanie (Hofstede 2000; Hall 1999; Kaufman-Scarborough, Lane, Lindquist 1991; Kaufman-Scarborough, Lindquist 1999; Kaufman-Scarborough 2006), a nawet miłości i szczęścia (Zimbardo, Boyd 2009). Analizując problematykę czasu społecznego, można dokonywać tego w ujęciu globalnym i lokalnym. Coraz większe części świata podporządkowane są tym samym regułom koordynacji, porządkowania życia zbiorowego (Adam 1995). W rezultacie rozwoju nowych technologii, powstania sieci komunikacji i dominacji kultury konsumpcyjnej można mówić o globalizacji czasu, o istnieniu zjawisk temporalnych w globalnym zasięgu (Tarkowska 2016). Dostrzec można także lokalne uwarunkowania charakterystyczne dla społeczeństwa polskiego, które podtrzymują bądź utrudniają kształtowanie się fenomenów temporalnych o zasięgu globalnym.

W związku z tym w rozdziale tym omówię wybrane kluczowe zjawiska charakterystyczne dla globalnego czasu społecznego, a następnie ukazać właściwości doświadczania czasu społecznego przez Polaków. Posłużę to jako szeroki kontekst społeczno-polityczno-kulturowy oddziałujący na środowisko temporalne szkoły, które także w tej części przeanalizuję. Kontekst w fenomenografii

[...] jest definiowany jako socjo-przestrzenno-czasowa lokalizacja fenomenu; jako struktura, którą określają relację między tworzącymi go częściami, bez których rozumienie zjawiska nie jest możliwe. Jak ujmuje to Marton, wiedzieć, jakie dane zjawisko ma znaczenie, jest tożsame z umiejętnością objaśniania lub lokowania tego zjawiska w rozmaitych kontekstach. Jego zdaniem, istota ludzkiej świadomości wyraża się bowiem w relacji człowiek – świat i oznacza stan permanentnego zakorzenienia w doświadczeniowym, praktycznym modusie egzystencji (fakt łączności wydobywa samo pojęcie „bycia – w – świecie”) (Kopciwicz 2009, s. 111).

1.1. Czas społeczny i jego globalne przemiany

W rozdziale tym poszukuję odpowiedzi na pytania: Czym jest czas społeczny oraz jakie są jego właściwości? Jakie są współczesne przemiany czasu społecznego oraz czym są spowodowane? Odpowiedź na te pytania umożliwi dostrzeżenie szerokiego kontekstu – temporalnego wymiaru funkcjonowania współczesnego społeczeństwa, posłuży do rozpoznania „fascynacji i obsesji temporalnych” (Tarkowska 1992, s. 23) współczesnego człowieka, a w konsekwencji zrozumienia kondycji ludzkiej egzystencji i kultury. Analiza taka pozwala rozpoznać relację między człowiekiem a czasem, ale także człowiekiem a światem.

Czas społeczny jest czasem wspólnym dla zbiorowości, to znaczy wytworzonym przez tę zbiorowość w procesie interakcji między jej członkami; przeżywany, internalizowany, podzielany przez wszystkich lub większość członków zbiorowości; obudowany normami i wartościami; pełni funkcje poznawcze, komunikacyjne i regulacyjne; jest środkiem budowania więzi społecznej i kształtowania się poczucia identyfikacji grupowej (Tarkowska 1992, s. 23).

Stąd też interesujące wydaje się badanie doświadczania czasu przez konkretną grupę osób, w tym przypadku nauczycieli (choć badani są jako jednostki). A zatem docelowo analiza ta pomoże zrozumieć, co zachodzi w szkole oraz jakie ma społeczno-kulturowe korzenie. Nie jest możliwe opisanie doświadczania przez nauczyciela czasu w szkole bez dostrzegania jego uwikłania w złożone kwestie czasu społecznego.

Socjologia czasu podejmuje próby zdefiniowania czasów społecznych, określenia reguł temporalnych, opisywania wielości doświadczeń czasowych związanych z różnymi formami organizacji społecznej, poszukiwania kulturowych odmienności doświadczania i organizacji czasu, ale także poszukiwania niezależnych czasowo i przestrzennie podobieństw. Kluczowymi reprezentantami w tym obszarze poszukiwań są: Émile Durkheim, Marcel Mauss i Henri Hubert, Pitirim A. Sorokin i Robert K. Merton, Georges Gurwitsch, Wilbert Moore, Julius A. Roth i Eviatar Zerubavel, Barbara Adam, Hartmut Rosa, Elżbieta Tarkowska. Czas społeczny bywa badany także jako kluczowy komponent teorii dotyczących innych fenomenów. Wyróżnić tu można prace takich autorów, jak: Karol Marks, Max Weber, Karl Mannheim, George Herbert Mead, Alfred Schütz, Norbert Elias, Niklas Luhmann, Michel Foucault i Anthony Giddens. Zdarza się także, że czas pojawia się jako wymiar innych zjawisk społecznych, np. zmiana społeczna, rozwój, dyfuzja, codzienność, doświadczenie, przy czym jest postrzegany jako jeden z aspektów.

Współcześnie badanie społeczeństwa czy też jakiegoś aspektu życia społecznego wydaje się niekompletne bez uwzględnienia kwestii czasu (Bauman 1998; Castells 2007, 2010; Tarkowska 1992, 2001; Giddens 2002; Urry 2009).

Temporalny aspekt życia staje się w wielu dyskursach dominujący, a nawet przytłaczający. Współczesny człowiek żyje pod presją czasu, jego optymalnego wykorzystania, uświadamiania sobie upływu i nieodwracalności każdej chwili. Przeoczenie dogodnego momentu zawierającego szczególnie potencjał (a każdy może taki być!) pozbawia jakiejś możliwości, a przynajmniej wydłuża osiąganie celów kluczowych dla jednostki. Wzrasta poczucie, że dobre życie wymaga dużej kontroli czasu i treści go wypełniających. Nie ma chwili do stracenia.

Tarkowska podkreśla (1992, s. 23), że każde indywidualne czy zbiorowe doświadczenie zawiera w sobie składnik czasu. Nie istnieją pozaczasowe zjawiska społeczne, lecz wszystkie dzieją się w jakimś momencie w czasie. Życie społeczne odbywa się czy – jak określa Piotr Sztompka – „toczy się” (2005, s. 53) w czasie. Nie istnieje powszechny, uniwersalny sposób rozumienia czasu. Każdy człowiek ma swoją koncepcję czasu, a jego działania są często jej odbiciem. Koncepcje i pojęcia czasu, konkretne sposoby mierzenia czasu, orientacje temporalne oraz postawy wobec obszarów czasu (przeszłości, teraźniejszości i przyszłości) są zmienne społecznie i kulturowo, powiązane z typami społeczeństw, ich strukturą, systemami politycznymi czy ekonomicznymi, religią, tradycją i wzorami kultury (Tarkowska 1987, s. 21). Niezmienne jest to, że zjawiska i procesy społeczne toczą się w czasie. Czas stanowi bardzo ważny kontekst życia społecznego, a zdaniem Barbary Adam (2010) zajmuje wręcz centralne miejsce w tematyce nauk społecznych.

Czas można traktować jako aspekt zmiany społecznej, która jest współcześnie wszechobecna (Sztompka 2005). Zmiany nie da się uniknąć. Człowiek może być kreatorem zmian, aktywnie się w nie włączać lub biernie poddawać biegowi zdarzeń. Bywają także osoby kontestujące zmiany i trwające za wszelką cenę przy obecnym *status quo*.

Koncepcje czasu, struktura czasu, orientacje temporalne są ważnym czynnikiem współkształtującym zmiany: od stosunku do czasu i do obszarów czasu – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – zależy, czy ludzie będą działać na rzecz zachodzących czy przeprowadzanych zmian, czy będą na nie biernie oczekiwać, czy też będą się im przeciwstawiać. Kategorie te są swego rodzaju wskaźnikiem zachodzących zmian, znajdujących swoisty wyraz w świadomości społecznej. Są, wreszcie, rezultatem zachodzących zmian, przekształcających w sposób istotny także i świadomość temporalną (Tarkowska 1992, s. 38).

1.1.1. Kompresja czasu do teraźniejszości

Pierre Nora zauważa, że współcześnie podtrzymywana jest wizja społeczeństwa pochłoniętego „swą własną transformacją i odnową”, preferującego „[...] to, co obecne, od tego, co dawne, młodość od starości, przyszłość od przeszłości” (2009, s. 6). Dziś eksponowana w nowoczesności koncepcja życia z dalekosiężnym

projektem została porzucona, upłynniona (Lyotard 1997; Bauman 1998). Dokończyły się zmiany w relacji między przeszłością, terażniejszością a przyszłością. Nastąpiło zwiększenie się znaczenia terażniejszości, a właściwie pochłonięcie przez nią pozostałych obszarów czasu. Adam twierdzi, że „[...] każde nowe spojrzenie na świat wiąże się z nową konceptualizacją związanych z nim relacji czasowych” (2010, s. 33). Wpływa to na stosunek człowieka do przeszłości, terażniejszości i przyszłości, na sposoby ich wartościowania i relacji z nimi. Linearny, nieodwracalny, mierzalny i przewidywalny czas pozytywistycznego projektu został we współczesnym społeczeństwie sieci rozbity na kawałki (Castells 2007), na drobne zdarzenia dziejące się tu i teraz. Żyjemy w kulturze, w której czas został pozbawiony ukierunkowania (na przyszłość lub przeszłość), stanowi zbiór krótkotrwałych, przemijających momentów, mozaikę chwil, w której „[...] jedna chwila nie różni się od drugiej” (Bauman 1998, s. 197). Ranga terażniejszości wzrasta, czyniąc z niej wręcz dominujący wymiar ludzkiego funkcjonowania (Bertman 1998) i stając się „podstawową perspektywą naszego dzisiejszego postrzegania czasu” (Szulakiewicz 2011, s. 34). Zygmunt Bauman twierdzi, że dokonało się „załamanie czasu linearnego”, doprowadzając do „wszechwładzy i braku konsekwencji dowolnie rozumianej terażniejszości” (1998, s. 231). Jego zdaniem formuje się „czasoprzestrzeń wiecznego teraz i wszechobecnego tutaj” (1998, s. 196), w której do dyspozycji mamy jedynie czas terażniejszy, a wszystko inne przestaje odgrywać znaczenie. Można mówić o wydłużaniu się terażniejszości i zanikaniu pozostałych wymiarów czasu (por. Brown 1988; Young 1988; Brand 2000), rozszerzaniu terażniejszości (Nowotny 1994), kompresji czasu i przestrzeni, ściśnięciu do terażniejszości (Harvey 1990). David Harvey (1990) wyróżnia cztery kulturowe reakcje na kompresję czasoprzestrzeni: wycofanie, negację, strategię wybiórczości i świadome zderzenie czołowe.

Współczesny człowiek nazywany jest synchronicznym (Bertman 1998) – żyjącym tylko w terażniejszości, bez planu przyszłości, w oderwaniu od przeszłości. Taki człowiek nie ma czasu na kontynuację, zakotwiczenie i zachowanie tradycji; rezygnuje z czasochłonnych zajęć i obowiązków na rzecz krótkoterminowej gratyfikacji. Bauman dodaje, że w kulturze terażniejszości „[...] niczego nie trzeba robić na zawsze. Nic nie może być zrobione na zawsze” (1998, s. 203), a inwestowanie w przyszłość nie ma sensu. Człowiek ma intensywnie oraz szybko żyć tu i teraz, staje się „opętany terażniejszością i bliską przyszłością” (Eriksen 2003). Tadeusz Sławek (2014, s. 2) podkreśla, że gdy „coś” dzieje się „teraz”, to wzbudza nasze emocje, oceny moralne – angażuje emocjonalnie i intelektualnie. Uwaga staje się skupiona w jednym punkcie (tu i teraz), jakby nic nie miało już nadejść. Wszystko dzieje się równocześnie, zagęszczając terażniejszość zdarzeniami, które maksymalnie angażują, aby szybko i bezpowrotnie ulecieć. Trudno dziś mówić o ciągłości i regularności zdarzeń. Czas stał się „sukcesją epizodów bez konsekwencji” (Bauman 1998, s. 228). Nie biegnie w jednym kierunku; obok

formy linearnej wskazać można cykliczną, spiralną. W codziennym życiu zbiegają się one ze sobą i przeplatają, tworząc złożoną sieć doświadczeń temporalnych. Linearne czas wiodący od przeszłości ku przyszłości przeplata się np. z cyklami pór roku, cyklem roku szkolnego czy codziennym cyklem pracy i odpoczynku. Codziennosc, która dotychczas była określana jako bieg (sekwencja) zwykłych, powtarzających się zdarzeń, jest obecnie przerywana szeregiem wydarzeń, krótkotrwałych momentów. Zdarzenia nie układają się w uporządkowaną sekwencję, lecz dzieją się równocześnie. Życie współczesnego człowieka przeczy słowom z Księgi Koheleta: „Wszystko ma swoją godzinę, jest czas na wszelką sprawę pod niebem” (*Pismo Święte* 2015, 3,1). Jest raczej przebywaniem wewnątrz spirali czasu, która zaciska się coraz bardziej od gęstości zdarzeń, w której to spirali wszelkie sprawy pod niebem dzieją się równocześnie. Ta radykalna transformacja środowiska temporalnego człowieka, jego doświadczania czasu i stosunku do niego spowodowana jest głównie nowymi technologiami komunikacyjnymi i informacyjnymi, które generują nowe rodzaje czasu, oraz kulturą konsumpcyjną, rynkiem i reklamą (Tarkowska 2016, s. 109–111).

„Co dzieje się, gdy tracimy czasowe współrzędne?” – zastanawia się Marek Szulakiewicz (2011, s. 56). Stwierdza, że prowadzi to do zaniku czasu chronometrycznego (mierzonego zegarem), a w konsekwencji utraty czasowego wymiaru naszego bytowania w świecie:

Czas nie ucieka jednak we wszystkich swoich wymiarach jednocześnie. Najpierw zanika przyszłość, prowadząc do naruszenia wyobraźni, duchowości i utraty nadziei; później tracimy przeszłość, czego zanikiem jest rozstrój pamięci i niechętnie powoływanie i odwoływanie się do spraw minionych; wreszcie zniekształceniu ulega odbiór teraźniejszości, co przejawia się w osłabieniu uwagi (2011, s. 57).

Kompresja czasu jest, zdaniem Manuela Castellsa, równoznaczna z „[...] zanikaniem sekwencji czasu, a co za tym idzie – samego czasu” (2008, s. 433).

Człowiek współczesny znalazł się w specyficznej chronometrycznej przestrzeni innego odczuwania i przeżywania czasu. Fakt ten oddają nowe metafory czasu wykorzystywane do opisu ludzkich doświadczeń, w szczególności pojęcia czasu „bezczasowego” i „wirtualnego” (Castells 2007, s. 492), „momentalnego” (Urry 2009, s. 149), „puentylistycznego” (Maffesoli, za: Bauman 2009, s. 40) i „punktowego” (Aubert, za: Bauman 2009, s. 40). Wskazują one, że życie człowieka można sprowadzić do nieskończonej „serii przemijających momentów” (Bauman 1998, s. 231). Rozpada się ono na mnóstwo odizolowanych od siebie strzępów, tak drobno poszatkowanych kawałków, że prawie nic już z niego nie zostało (Eriksen 2003, s. 16). A i te, które zostały, są coraz bardziej ulotne, wirtualne. Sprawia to, zdaniem Tarkowskiej, że „zmiana, nowość, nieciągłość, fragmentaryzacja” są obecnie pozytywnie wartościowane i traktowane jako „zwykły, oczywisty wymiar rzeczywistości” (2016, s. 110). Obecnie nie robi się zapasów,

nie odkłada na później, nie oszczędza, lecz od razu się konsumuje i wymienia, co zużyte. Uwalnia się z balastów dnia przeszłego i zobowiązań przyszłości, by zadowalać się tym, co jest *hic et nunc* (ale tylko na chwilę!) i za chwilę wymienić na nowszą wersję. Osoby „[...] nastawione na terażniejszość nigdy nie wykorzystują wszystkich swoich możliwości, lecz tylko drobną ich część” (Obuchowski 1987, s. 48).

Ta koncentracja na terażniejszości oddziałuje na wiele aspektów naszego życia: pracę, życie rodzinne, obyczaje, a także politykę i konsumpcję (Eriksen 2003, s. 7), „naznaczając je natychmiastowością i chwilowością” (Tarkowska 2016, s. 110), a czasami nawet unieważniając czy degradując (Carnoy 2002). Jadwiga Mizińska, analizując sytuację człowieka ponowoczesnego, podkreśla, że ścisnięci w kleszczach odstrasżającej przeszłości i przerażającej przyszłości

[...] mamy do dyspozycji zaledwie maleńkie podwórko terażniejszości. Drepjemy po nim w tę i nazad, skracamy się i pomniejszamy, aby się na nim zmieścić, wykorzystywać co prędzej to, co tu i teraz, albowiem wszelkie przedtem i potem, wszelkie tam jawi się albo jako teren skażony, albo jako niepewny i grząski (1997, s. 60).

Człowieka dotyka „[...] głęboki kryzys refleksji, wyrażający się brakiem zatrzymań nad tym, czego doznaje i co przeżywa” (Kwiatkowska 2001, s. 22). Terażniejszość pochłania, nie zostawia przestrzeni do refleksji i zatrzymań.

Dopiero potem, po wielu latach, dochodzi do nas, że nieodwołalność „teraz” jest zwodnicza, że nasze emocjonalne i intelektualne zaangażowanie, choć konieczne, wydaje się teraz nieproporcjonalnie wielkie w stosunku do zdarzenia (Sławek 2014, s. 2).

Chęć analizowania swoich przeżyć jest wręcz traktowana jako objaw choroby, lenistwa lub nieudolności (Bauman 2009a, s. 45). Taką wizję życia bez reszty podporządkowanego tu i teraz podtrzymują w równym stopniu: szkoła, rodzina i środki masowego przekazu (Obuchowski 1987, s. 49).

Każdego dnia człowiek zobowiązany jest mieć w świadomości równocześnie wiele spraw, realizować wiele aktywności w jednym czasie (Rosa 2010). Nie da się obecnie funkcjonować, myśląc i działając liniowo – wymogiem staje się wielowymiarowość i wieloaspektowość. Rosa dodaje, że w związku z tym doświadczamy na co dzień fragmentaryzacji własnej świadomości czasu i własnych czynności (sytuację tę pogłębia dodatkowo rozwój nowoczesnych technologii, o czym szerzej poniżej).

Innymi konsekwencjami kompresji czasu do terażniejszości są m.in.: niecierpliwość, przyśpieszenie tempa życia, nieustanny brak czasu, rezygnacja z zajęć czasochłonnych, powierzchowność, skakanie od jednej aktywności do drugiej, potrzeba natychmiastowej gratyfikacji (Gleick 2003; Tarkowska 2005, 2016; Bauman 2009; Rosa 2010). Dzieje się to zwłaszcza za sprawą kultury konsumpcyjnej, która redefiniuje trwanie i przemijanie (Bauman 1998). To, co trwałe, stabilne

i długoterminowe, zostało zastąpione tym, co przemijalne, zmienne, ulotne, nietrwałe i krótkoterminowe. Współczesny człowiek ma nieustannie wszystko zmieniać w domu, pracy i pozostałych obszarach własnego życia. Nie dąży do tworzenia trwałych dzieł i dalekosiężnych celów, za to każdy moment wypełnia po brzegi. Urozmaica, by wszystkiego w życiu posmakować i doświadczyć jak najwięcej. Przemijalność (i/lub lęk przed śmiercią) stanowi jeden z głównych czynników oddziałujących na zachowania ludzi, skłaniający do działania, pracy nad sobą i na rzecz innych (Yalom 2014). Współczesny człowiek (a przynajmniej znacząca większość ludzi) funkcjonuje niemalże z obsesją maksymalnego wypełnienia czasu. Osoby, które mają świadomość zbliżającego się kresu własnej egzystencji, traktują czas jako dobro o najwyższej wartości. Ten, kto ma czasu pod dostatkiem (np. dzieci), komu wydaje się on czymś gwarantowanym, nie ceni jego wartości, a właściwie w ogóle nie dostrzega jego wpływu.

Kompresja czasu stała się także ważnym elementem strategii logistycznych w kierowaniu przedsiębiorstwami, mających na celu skracanie czasu działań (np. skracanie cykli) i eliminowanie zbędnych czynności. Służyć to ma konkrowaniu czasem z innymi organizacjami (Stalk 1988; Laskowska 2001). Szybkie tempo osiągania zamierzonego celu i zdolność obejmowania myślą wielu zadań (a nawet dziedzin życia) staje się obecnie nie tyle przejawem profesjonalizmu, ile umiejętnością kluczową w radzeniu sobie ze złożonością egzystencji. Wymaga to od człowieka licznych umiejętności związanych z użytkowaniem własnego czasu. Strategie te wskazują na wzrastającą świadomość wartości czasu w szeroko ujętym procesie zarządzania działalnością. Takie myślenie o kwestii czasu wskazuje na krzyżowanie się czynników społecznych (np. szybkość obsługi, elastyczne wykorzystywanie czasu za sprawą nowoczesnych technologii) i ekonomicznych (obniżanie kosztów, inwestowanie) z zainteresowaniem problematyką jakości.

1.1.2. Wielość koncepcji i różnorodność postaci czasu społecznego

Czas społeczny „[...] zbudowany jest z tworzywa konkretnych zdarzeń i zjawisk, ważnych dla danego społeczeństwa” i mających jakościowy charakter oraz cechuje się tym, że jest „[...] niejednorodny, niejednorodny, poszczególne jego odcinki są różnie wartościowane” (Tarkowska 1992, s. 23). Te zdarzenia i zjawiska społeczne powiązane są ze sobą w czasie; następują po sobie, tworząc sekwencję zdarzeń. Każde pojedyncze zdarzenie stanowi ogniwo dłuższej sekwencji i jest osadzone w czasie (Sztompka 2005, s. 53). Można wskazać dwie postacie czasu: **zewnętrzną**, gdy stanowi skalę pomiaru zdarzeń i procesów społecznych (czas ilościowy), oraz **wewnętrzną**, będącą immanentną, ontologiczną właściwością zdarzeń i procesów społecznych (czas jakościowy) (Tarkowska 1992; Sztompka 2005; Adam 2010, s. 33–86). Czas może być traktowany jako obiektywna wielkość

liniowa, zgodnie ze znaczeniem greckiego słowa *chronos* – wtedy każda sekunda ma taką samą wartość, a bieg wskazówek zegara wyznacza rytm życia człowieka; ceniona jest punktualność i wydajność. Ale można także traktować czas jako subiektywny, mierzony kategoriami osobistego doświadczenia – greckie *kairos*. Istota czasu *kairos* wiąże się z wartością doświadczenia, a nie z obiektywną liczbą jednostek zegarowych (Merrill, Merrill 2004). Określenia „właściwy moment” czy „stosowna chwila” wskazują na czas rozumiany jako *kairos*, jako odnalezienie się w konkretnej sytuacji. *Chronos* i *kairos* nie powinny być traktowane jako dychotomiczne opozycje, ale jako uzupełniające się aspekty ludzkiej koncepcji czasowej (Rämö 2004, s. 850).

Należy też wskazać rozróżnienie na czas natury i czas kultury. Czas naturalny, właściwy środowisku przyrodniczemu, rządzi organizmem człowieka – jest to tzw. zegar biologiczny. Czas naturalny jest odczuwany na poziomie organizmu niemal w identyczny sposób przez wszystkich ludzi przebywających w danej przestrzeni. Edward Hall podkreśla, że „[...] czas jest systemem głębokim (*core system*) każdej kultury” (1999, s. 9). Każda kultura posiada własne pojmowanie czasu (por. Melosik 1998, s. 57–60) i można mówić o różnych jakościach czasu. Odczuwanie czasu wytwarzanego kulturowo uwarunkowane jest wieloma czynnikami, w tym: historycznymi, kulturowymi, społeczno-politycznymi (Sztumski 2010, s. 29). Kierowanie się w życiu jedynie czasem naturalnym (działanie zgodnie z zegarem biologicznym, z indywidualnym chronotypem: cyklami organizmu, przyrody, światłem i temperaturą) wydaje się we współczesnej rzeczywistości niemal niemożliwe.

Brytyjski antropolog społeczny Edmund R. Leach (1961), badający zamierchłe kultury, opracował **wahadłową koncepcję czasu**. Dostrzegając wieloznaczność słowa „czas”, zastanawiał się, jak doszliśmy do takiej kategorii, jaką jest czas, oraz jak wiąże się ona z naszymi codziennymi doświadczeniami. W eseju *Cronus and Chronos* podkreślił, że różnorodne aspekty czasu pochodzą z dwóch kluczowych doświadczeń:

- 1) powtarzalności (*repetition*) – zdarzenia mają swój powtarzalny cykl (tykanie zegara, powtarzalność pór roku czy dni i nocy);
- 2) niepowtarzalności – wszystkie istoty żywe uczestniczą w nieodwracalnym, niemożliwym do powtórzenia procesie (rodzą się, dorastają i umierają) (Leach 1961, s. 109).

W prymitywnych społecznościach czas nie jest postrzegany ani jako kontynuacja, ani cykl, ale jako „[...] oscylowanie pomiędzy opozycjami: nocy i dnia, zimy i lata, [...] życia i śmierci” (Leach 1961, s. 110), jako nieustanne przemieszczanie się między nimi:

[...] oscyluje między empiryczną terażniejszością: czasem świeckim, w którym rozgrywają się doczesne sprawy ludzkie, i mityczną przeszłością umiejscowioną w przeszłości, odgrywaną i rewitalizowaną w okresowych rytuałach (Flis, Kaprański 1988, s. 66–67).

Ta wizja, zakładająca „[...] niezmiennie trwanie, w którym nic nowego nie może się wydarzyć” (Flis, Kaprański 1988, s. 67), musi się załamać wraz ze wzrostem złożoności struktury społecznej. Polscy socjologowie podkreślają, że „[...] sytuacja, w której życie człowieka postrzegane jest jako ciąg zmian [...] domaga się takiej wizji czasu, która – będąc zdolną wytłumaczyć przemijanie – dawałaby zarazem poczucie bezpieczeństwa” (Flis, Kaprański 1988, s. 67). Te wymogi spełnia **cykliczna koncepcja czasu**. Zmiany są tu postrzegane jako momenty w powtarzającym się cyklu. W tej koncepcji położenie teraźniejszości „[...] w stosunku do bliskiej przeszłości i bliskiej przyszłości nie jest jeszcze jednoznacznie określone” (Pomian 2014, s. 11). Krzysztof Pomian zauważa, że cykl zawiera dwie fazy: wznoszącą i opadającą. Dalej wyjaśnia:

Jeżeli teraźniejszość mieści się w tej pierwszej, to czas jest przeżywany i pojmowany jako lokalnie postępowy: bliska przeszłość stanowi przedmiot nadziei, a przeszłość, uznawana za bezpowrotnie minioną, oglądana jest z poczuciem wyższości (2014, s. 11).

Podczas fazy opadającej „[...] czas odbierany jest jako lokalnie wsteczny, bliska przyszłość budzi lęki, a wzorów do naśladowania szuka się w przeszłości” (Pomian 2014, s. 11). Pomian zauważa, że „[...] ta sama chronozofia cykliczna może zatem wyrażać się w przeciwstawnych postawach wobec teraźniejszości” oraz pozostałych dwóch wymiarów czasu (2014, s. 11).

Czas wydarzeniowy i oscylacyjny, a także czas cykliczny, kojarzone z kulturami plemiennymi, poprzedzają „[...] myślenie o czasie jako linii, wręcz stawiają je w opozycji do czasu linearnego, którego wektor skierowany jest w jedną stronę – ku przyszłości” (Strzelecka 2017, s. 183). **Liniowa koncepcja czasu** zakłada istnienie schematu przeszłość – teraźniejszość – przyszłość, który dotyczy zarówno czasu działania, jak i czasu genealogicznego.

Pokolenia następują po sobie, tworząc więź międzygeneracyjną, która łączy żywych i zmarłych. Natomiast „[...] działania podejmowane w teraźniejszości pojmowane są jako konsekwencja działań przeszłych i zarazem jako przyczyna działań przyszłych” (Flis, Kaprański 1988, s. 72). Pokazuje to tym samym zasadę przyczynowości charakterystyczną dla industrialnej koncepcji czasu linearnego. Drugą jest zasada kumulatywności: „[...] teraźniejszość dodaje coś nowego do dziedzictwa przeszłości, i tak wzbogacone przekazuje przyszłości, która je również wzbogaci” (Flis, Kaprański 1988, s. 74).

Codziennność człowieka, choć mierzona obiektywną, zegarową jednostką miary, upływa w ramach struktury czasowej opartej na konkretnych zdarzeniach – **czasie zdarzeniowym**. Maurice Halbwachs (za: Le Goff 1988, s. 348) twierdzi, że w społeczeństwie istnieje tyle czasów zbiorowych, ile grup społecznych, wskutek czego nie jest możliwe, aby jeden czas został narzucony wszystkim grupom. Jest to czas zawarty w zdarzeniach, stanowiący immanentną

właściwość owych zdarzeń i procesów społecznych. W ludzkim odczuciu czas ma określoną konsystencję, bywa gęsty od zdarzeń i rozrzedzony, może zwalniać i przyspieszać. To samo zdarzenie może być odczuwane jako trwające długo lub krótko, mijające wolno lub szybko – doświadczanie czasu jest subiektywne, ukazuje indywidualną perspektywę dostępu do rzeczywistości. Czas dłuży się, gdy oczekujemy na coś, wykonujemy niechciane zadania lub nudzimy się. Mija zaś zbyt szybko, kiedy zajmujemy się czymś przyjemnym, oddajemy pasjonującym czynnościom. W natłoku zdarzeń i zajęć dni stają się zbyt krótkie (Pawelczyńska 1986, s. 106). Kiedy dni upływają w beczynności – czas wydaje się pusty, ulatuje niepostrzeżenie. Czas może być doświadczany jako pusty lub nasycony zdarzeniami, ale także „zastygły” (Klein 2009, s. 110) lub „przyspieszony” (Gleick 2003), „żywy” lub „zabijany” (Goffman 2006, s. 166). W pamięci pozostają chwile przeżyte treściwie, a codzienne, rutynowe aktywności zlewają się w pozbawione znaczenia jednostki czasu, jednolitą masę. Wtedy czujemy, co trafnie ujął William James, że „[...] lata stają się wydrążone i zapadają się w sobie” (za: Draaisma 2006, s. 251).

Czas nie zawiera jednolitego, przekładalnego systemu miar, lecz wiele różnych systemów. Uzewnętrznieniem potrzeby odmierzenia czasu stały się – zdaniem astronoma i antropologa Anthony’ego Aveniego – różne skale i jednostki pomiarowe związane z funkcjonowaniem natury, np. cykle astronomiczne, rozrodcze, przypływy i odpływy, oraz jednostki miar społecznie ukonstytuowane: tydzień, dni świąteczne, dni targowe, jarmarki itp. Powszechnie używanym urządzeniem odmierzającym wszystkim jednakowe jednostki (godziny, minuty, sekundy) jest zegar synchronizujący i strukturyzujący życie człowieka (Aveni 2001, s. 53–103). „Miara zegarowa nadaje czasowi autonomiczności, możliwość istnienia niezależnie od wydarzeń” (Eriksen 2003, s. 62). Za sprawą czasu zegarowego zdarzenia społeczne są regulowane, a działania koordynowane. Czas ten podlega zarządzaniu, można go planować, „budżetować” (van Leeuwen 2008, s. 506), czyli oszczędzać, wydawać, marnować czy trwonić; regulują go określone nakazy czasu. Jednak dążenie do narzucenia porządku za sprawą regulowania czasem sprawiło, że został ujęty w sztuczne ramy, zlinearyzowany, ale także zniekształcony (Aveni 2001, s. 107). Czas pojawia się w naszym życiu jako czas chronometryczny, mierzalny. „Tak odbierany czas narzuca nam rytm życia i zniewala koniecznościami” (Szulakiewicz 2011, s. 56). Mimo obsesyjnej kontroli zaczyna go coraz bardziej brakować współczesnemu człowiekowi.

1.1.3. Szybkozmienność dziejących się zdarzeń

Współczesny człowiek nauczył się uważać szybkie tempo za coś normalnego. Funkcjonujemy w czasach wszechobecności czasu zegarowego oraz jego omnipotentnego panowania nad ludzką świadomością czasu (Rämö 2004).

Psycholog Kazimierz Obuchowski podkreśla, że osoba nastawia się na „określone tempo przepływu czasu”, przyzwyczajają do dynamicznego rytmu zdarzeń i odczuwa emocjonalne pobudzenie, „[...] gdy w danym momencie oczekiwane wydarzenie nie następuje” (1987, s. 44). W wielu obszarach społecznego funkcjonowania oczekuje się od jednostek szybkości. Podejmuje się wiele starań, aby daną czynność wykonać szybciej; szuka się skrótów i usprawnień, maksymalnie wykorzystując każdą chwilę (Poscente 2008, s. 263–264). Człowiek dąży do tego, by w jak najkrótszym odcinku czasu wykonać jak najwięcej czynności i natychmiast reagować na różnicowane bodźce. Wymaga od siebie i innych ciągłej gotowości na zmianę oraz szybkiego adaptowania do nowych sytuacji. W wielu branżach prędkość jest równoznaczna z konektywnością, z profesjonalnym podejściem do realizowanych zadań (Gleick 2003, s. 92). W stosunkach społecznych króluje natychmiastowość, niezwłoczne gratyfikacje, przyjemność (Gleick 2003). Przyspieszenie tempa życia dostrzegalne jest zwłaszcza w codziennych drobnych czynnościach (np. irytuje nas wolno uruchamiający się komputer, jesteśmy niecierpliwi w kolejkach).

Socjolog Hartmut Rosa (2015) wyróżnił trzy wymiary przyspieszenia społecznego: przyspieszenie techniczne, zmian społecznych i tempa życia. Są one ściśle powiązane z procesami internacjonalizacji i globalizacji. Przyspieszenie techniczne (i technologiczne) napędzane jest czynnikami ekonomicznymi, kapitalistycznym imperatywem, by jak najszybciej zdobyć jakieś dobro lub być pierwszym w proponowaniu innowacyjnych rozwiązań. Bazuje na rywalizacji i czasowym wyprzedzaniu rywali. Przyspieszenie zmian społecznych napędzane jest konstruowanym społecznie zróżnicowaniem, które w codziennym życiu przejawia się w specjalizacji zawodowej i podziale pracy. Profesjonalizacja pozwala na zwiększanie prędkości i wydajności. Pociąga to za sobą konieczność synchronizowania i koordynowania aktywności w wielu wymiarach życia człowieka. Człowiek ma być coraz bardziej zdyscyplinowany w tym, co robi, i starać się dzielić swój czas tak, aby spajać wszystkie aspekty swego życia. Przyspieszenie tempa życia przejawia się w dążeniu do spełnionego życia, wypełnienia go jak najliczniejszymi (i coraz bardziej zróżnicowanymi) doświadczeniami (Rosa 2015). Miarą jakości życia nowoczesnego człowieka wydaje się nagromadzenie przeżyć. Rosa zauważa: „[...] im więcej »świata« możemy wykorzystać, im więcej mamy doświadczeń, tym lepsze wydaje nam się życie” (2010, s. 243). Więcej zobaczyć, żyć pełnią życia oznacza wybierać z dostępnej wielości i konstruować swoją tożsamość na chwilę adekwatnie do sytuacji (Rosa 2015). To pragnienie, by zdziałać i przeżyć jak najwięcej w trakcie życia, „zmieścić dwa życia w jednym” (Rosa 2010, s. 243), staje się obecnie kulturowo wykreowaną odpowiedzią na problem upływu i skończoności ludzkiego życia (Bauman 1998; Rosa 2010; Yalom 2014; Crary 2015).

Wiesław Sztumski (2006, s. 49) dostrzega wiele pozytywnych skutków rywalizacji z czasem: powiększanie skali doświadczeń i przeżyć, zapewnienie co-

raz wyższego standardu życia, wzrost kapitału, ułatwienie zdobywania wiedzy, zmniejszenie czasu zużywanego na codzienne czynności (fizyczne i intelektualne), ułatwienie podtrzymywania kontaktów, wydajniejsze wykorzystanie czasu wolnego.

Ta „szybkozmiennosc”, jak nazywa ją Sztumski (2006, s. 50), niesie ze sobą także negatywne konsekwencje, a obecnie stała się „jednym z głównych źródeł stresu i jednym z najpoważniejszych zagrożeń” (Poscente 2008, s. 55). Rodzi poczucie presji i przeciążenia, a także „zwątpienie, depresję i znudzenie chaosem szybko przemijających zdarzeń, mód, idei” (Kaczmarczyk, Szlendak 2010, s. 246). Odczucie niemożności panowania nad czasem przejawia się w potocznych zwrotach: „brak czasu”, „strata czasu”, „zyskać czas” (Bauman 2009, s. 103) „walczyć z czasem” itp. Nicole Aubert stwierdza trafnie, że współczesny człowiek żyje „w ciągłym stanie alarmowym” (za: Bauman 2009, s. 102). Nie tylko nie dostrzega „znaczących drobin życia” (Brach-Czaina 1992, s. 6), ale wręcz nie nadąża za własnymi doświadczeniami (Kwiatkowska 2001, s. 22). Staje się „hiperczułny” (Gleick 2003, s. 26). Mimo to trudno sobie wyobrazić, że ludzie zrezygnują z szybkości. Czekanie i powolność stały się trudne do zniesienia. Czas wolny staje się, z jednej strony, deficytowym dobrem, z drugiej zaś gdy już mamy wolną chwilę – staje się ona trudna do zniesienia i rodzi poczucie lęku, że – leniuchując – „wypadniemy z obiegu”, stracimy coś ważnego. Czas wolny także trzeba sensownie wykorzystać, spędzić kreatywnie, bo inaczej zmarnujemy go bezpowrotnie. Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że „[...] wpadliśmy w pułapkę przyspieszenia” (Sztumski 2009) – mając do dyspozycji coraz mniejszą ilość czasu (mierzonego zegarem), musimy coraz więcej czasu przeznaczać na racjonalne jego użytkowanie (Sztumski 2009). Doświadczeniem większości ludzi (może poza dziećmi, ludźmi starymi czy osobami pozbawionymi płatnej pracy) staje się wręcz obsesyjna kontrola czasu (Sztompka 2005; Leder 2005). Nie ma chwili do stracenia – każdą należy wykorzystać maksymalnie, co sprawia, że jednostki są gotowe do rywalizacji jako przejawu walki z upływem czasu. Mnoży się sposoby i porady w zakresie oszczędzania czasu, poświęcając temu zagadnieniu rozważania zarówno potoczne, jak i naukowe. Kwestie te poruszane są także w literaturze. Na przykład Michael Ende w pięknej powieści dla dzieci *Momo* pisze o agentach reprezentujących „kasy oszczędności czasu” (1978, s. 47), którzy wliczali poszczególnym osobom, ile marnują czasu na aktywności typu: sen, posiłki, odwiedzanie matki, myślenie itp. Szkolili nawet, jak oszczędzać czas:

Musi pan na przykład prędzej pracować i zaniechać wszystkich zbędnych czynności. [...] Będzie pan unikał pochłaniających czas pogawędek. Skróci pan czas poświęcony swojej sędziwej matce do połowy. [...] Niech pan skreśli ów kwadrans zastanawiania się nad minionym dniem, a przede wszystkim niech pan nie trwoni swego cennego czasu tak często na śpiew, czytanie albo tym bardziej na przebywanie ze swoimi tak zwanymi przyjaciółmi (Ende 1978, s. 53).

Współczesny człowiek stał się „ciułaczem czasu” (Ende 1978, s. 53) i wydaje się postępować zgodnie z tymi regułami. Żałuje czasu na te wszystkie aktywności, które w długiej perspektywie sprawiają, że życie staje się satysfakcjonujące.

Przemijalność i nietrwałość, szybkość i natychmiastowa satysfakcja to kluczowe cechy syndromu konsumpcyjnego w wymiarze konsumowania czasu. „Każdy chce jak najwięcej zdobyć, mieć i przeżyć w jak najkrótszym czasie” (Sztumski 2006, s. 50). Idealną sytuacją jest „[...] osiągnięcie zaspokojenia w wersji *instant*. Upływ czasu staje się wrogiem konsumenta” (Bauman 2009, s. 41; zob. także Marciniak 2011, s. 37). Według Jonathana Crary’ego od dawna wiele instytucji rozwiniętego świata działa w trybie 24/7 – ciągłego funkcjonowania 24 godziny na dobę przez 7 dni w tygodniu. Doprowadzić to może w dłuższej perspektywie do zaburzenia rytmów biologicznych, czego konsekwencjami są: zmniejszenie sprawności psychofizycznej, labilność emocjonalna, spadek odporności oraz utrudniona adaptacja do zmieniających się warunków życia (Wolański 2012, s. 559–560). Tryb ten, w który włączone są także jednostki, dostosowany jest do nieprzerwanego działania rynków i sieci informacyjnych (Crary 2015, s. 20–21). Późny kapitalizm wymaga nawet rezygnacji ze snu na rzecz niekończącej się aktywności oraz konsumowania bez przerw, ograniczeń i poczucia zaspokojenia (Crary 2015; Hsu 2013). W dążeniu tym główną rolę odgrywają nowoczesne technologie. Z jednej strony pozwalają człowiekowi zaoszczędzić czas i uwalniają od czasochłonnych zajęć, co jednak tylko pozornie przyczynia się do wzrostu zasobów czasu danej osoby. Zaoszczędzony czas zostaje bowiem natychmiast spożytkowany na coś innego, gdyż przybywa zadań, w które człowiek się angażuje, obciążając się często ponad miarę. Dzięki nim czas ludzi nigdy nie jest pusty, np. w Internecie zawsze „coś się dzieje”. Nowe technologie zapewniają szybką komunikację, nieograniczony czasowo dostęp do informacji, usług, zakupów itp.; jednym słowem, momentalne zaspokojenie, nieograniczony ani czasowo, ani przestrzennie dostęp do wrażeń (Crary 2015). Wojciech Józef Burszta zauważa, że

[...] dominującym modelem kultury opartej na konsumpcji jest zjawisko przyspieszenia technologicznego we wszelkich dziedzinach życia, przyspieszenia, które skutkuje „ugadzetowaniem” naszej egzystencji z jednej strony, a [...] poszerzającym się obszarem odpadków i śmieci zarówno w sferze materialnej, jak i symbolicznej (2005, s. 77–78).

Człowiek żyje dziś w rzeczywistości przesyty i nadmiaru rzeczy, dóbr, informacji itd. a jedynym odczuwanym dotkliwie brakiem (większości osób) staje się brak czasu. W znacznym stopniu oddziałuje to na życie społeczne i wpływa na zachowanie ludzi. Psycholog Maria Ledzińska (2011, s. 64) zauważa, że zjawisko to zmienia nie tylko system wartości, ale także koncepcję człowieka. Człowiek żyje w kulcie szybkości i zmiany, bez planów na przyszłość, pozbawiony

pamięci przeszłości. Dalekosiężne i odbijające się na wszystkich sferach życia człowieka skutki tego dostrzega także socjolog Elżbieta Tarkowska, przywołując przykład rodziny. Nowe technologie „[...] zniechęcają do takich działań i cnót, jak cierpliwość, stopniowe kształtowanie charakteru czy powolne budowanie więzi międzyludzkich. Bliskość jest czasochłonna, nie ma na nią miejsca w kulturze przyśpieszenia” (2011, s. 37). Ponadto kult szybkości i zmiany, a także zacieranie się granic między czasem pracy i czasem wolnym (o czym piszę w dalszej części pracy), „[...] narusza spójność rodziny, rodzi wiele sił odśrodkowych i dezintegrujących” (Tarkowska 2011, s. 36). Nadmiar propozycji dzisiejszego świata przyczynia się do tego, że ludzie są bardziej skłonni chcieć czynić to, co inni (konformizm), albo czynić tylko to, czego chcą inni (totalitaryzm) (por. Frankl 1978, s. 153). Jeśli cudze idee przemijają, tracą swoją aktualność, to człowiek niczym bezwolny przedmiot traci z pola widzenia sens własnego życia (Hudzik 1999, s. 28).

Wytwarza się specyficzna kultura przyśpieszenia – hiperkultura, w której, zdaniem Stephena Bertmana (1998), wymaga się od człowieka, aby w coraz krótszym czasie robił coraz więcej. Za sprawą technologii współczesny człowiek jest w stanie realizować w różnych miejscach wiele powiązanych ze sobą zadań, skupiając się jednocześnie na dużej ich liczbie. Inaczej mówiąc, kompresja czasu i wielozadaniowość działań to jedne z kluczowych konsekwencji przekształcania czasu przez nowe technologie. W przekonaniu Manuela Castellsa

[...] transformacja czasu kształtowanego przez społeczne praktyki pod wpływem paradygmatu technologii informacyjnych jest jedną z podwalin nowego społeczeństwa, w które wkroczyliśmy, a które jest nieodłącznie związane z pojawieniem się przestrzeni przepływów (2007, s. 429).

Castells kontynuuje:

W społeczeństwie sieci przestrzeń przepływów rozpuszcza czas poprzez zakłócanie porządku sekwencji wydarzeń i sprawianie, że w sieciach komunikacyjnych stają się one jednoczesne, przyczyniając się do osadzenia społeczeństwa w strukturalnej efemeryczności, gdzie **bycie unieważnia stawanie się** (2013, s. 46–47).

Wyłania się „logika nowej temporalności”, którą Castells (2007, s. 433) określa mianem „bezczasowego czasu”. Zacieranie się wzorów cyklu życiowego, tak w obszarze zawodowym, jak i rodzicielstwa, stanowi przykład tego procesu.

1.1.4. Transformacja pracy i czasu wolnego

Współcześnie przekształceniu ulegają status i rola pracy oraz koncepcja i struktura czasu wolnego (Dahrendorf 1999; Carnoy 2002; Szlendak 2009). Odeszliśmy od tradycyjnego, industrialnego podziału na czas pracy i czas wolny

(Zadrożyńska 1983, s. 19). Obecnie wymiar pracy wielu ludzi nie jest określony czasowo i przestrzennie: można pracować, przebywając w różnych miejscach oraz w dowolnie ustalonym czasie (Rosa 2010, s. 238). Człowiek może kondensować czas pracy, pracując cały dzień, lub nie pracować wcale. Może podejmować ważne decyzje zawodowe w trakcie zakupów czy spaceru. Czas pracy nie strukturyzuje życia jednostek, nie wyznacza czytelnych granic na określone aktywności. Współcześnie to głównie termin realizacji danego zadania wyznacza nakład czasu wymagany od pracownika. Z jednej strony daje to dużą elastyczność, z drugiej zaś niesie ze sobą niebezpieczeństwo wkraczania zadań zawodowych w czas wolny. Ralf Dahrendorf (1999, s. 158) wskazuje na tendencję do zmniejszania się czasu pracy i jej roli w życiu człowieka. Jego zdaniem praca zajmuje małą część życia przeciętnego człowieka, co ma związek z wydłużającym się czasem edukacji, późniejszym rozpoczynaniem czasu pracy, czasowym zatrudnieniem, wydłużaniem się trwania życia ludzi itp. Dostrzec także należy specyficznie doświadczany czas wolny oraz czas pracy ludzi bez płatnej pracy czy bezrobotnych (Orłowska 2007).

Czas stał się współcześnie czynnikiem nowego podziału (a może nawet konfliktu) społeczeństwa. Theo van Leeuwen (2008, s. 508) zauważa, że zanika synchronizacja całego społeczeństwa w jednym rytmie, a społeczeństwo staje się polirytmiczne. Czas społeczny jest zrelatywizowany, różnorodny: w innym czasie żyją kobiety, w innym mężczyźni, pracujący i bezrobotni, bogaci i biedni, przedstawiciele różnych klas społecznych (Bauman 1998; Tarkowska 2001). Odsłaniają się tu podziały między posiadaczami płatnej zarobkowej pracy, ludźmi bez pracy oraz podejmującymi niepłatną pracę. Tarkowska wskazuje na istnienie konfliktu „[...] wyrażającego się w podziale na przepracowanych i niepracujących, na cierpiących na brak czasu i odczuwających jego nadmiar” (2001, s. 31). Współczesne społeczeństwo, zdaniem Helgi Nowotny (2005), żyje w różnych rytmach i w dwu różnych tempach przebiega życie ich członków. Osoby pracujące żyją w szybszym tempie, mają dostęp do licznych przywilejów, ale doświadczają niedostatku czasu. Socjolog Tomasz Szlendak (2009) zauważa, że stosowniej jest dzielić dzień na czas pracy i czasu po pracy, a nie czas wolny, ponieważ większość osób nadal w domu wykonuje obowiązki zawodowe. Osoby bez pracy mają nadmiar czasu wolnego, doświadczają „przymusu bezczynności” (Orłowska 2007), „zatrzymania czasu”, „skazani są” na jego nadmiar i monotonię (Bauman 1998; Tarkowska 2001; Orłowska 2007).

Spójność czasowa w społeczeństwie polirytmicznym będzie musiała w większym stopniu polegać na społecznym wyznaczaniu czasu. [...] Wymaga to, z jednej strony, indywidualizmu, a z drugiej uświadomienia sobie [potrzeb i dążeń – A.K.-B.] innych członków, całej grupy społecznej i komunikacji z nimi. [...] kluczową rolę w tych przemianach odegrają nowe technologie pozwalające na nieustanne interakcje międzyludzkie (van Leeuwen 2008, s. 508–509).

Najważniejszą tendencją w strukturze społecznej ostatnich trzydziestu lat jest pojawienie się elastycznego zatrudnienia, co jest bezpośrednio związane z feminizacją płatnej siły roboczej (Carnoy 2002, s. 124 i n.). W kontekście zawodu nauczyciela – zaliczanego do profesji sfeminizowanej, a przynajmniej ze znaczącą przewagą kobiet nad mężczyznami (Gromkowska-Melosik 2013; Dudak 2016) – warto dostrzec, że współczesny podział pracy zależy także od płci. Agnieszka Gromkowska-Melosik, dokonując analizy feminizacji zawodu nauczycielskiego, konkluduje: „[...] problem dewaluacji zawodu nauczyciela w większości analiz i raportów łączy się nierozzerwalnie z dyskursem o jego feminizacji” (2013, s. 94). Castells dostrzega zależność między płcią a podejmowaniem pracy:

Patriarchalna organizacja rodziny sprawia, że kobiety cenią elastyczną organizację pracy zawodowej, tylko dzięki niej mogą bowiem łączyć obowiązki zawodowe i rodzinne. [...] Kobiety stały się więc idealnymi pracownikami usieciowionej, zglobalizowanej, kapitalistycznej gospodarki. Z jednej strony są w stanie pracować wydajnie i adaptować się do zmiennych wymagań biznesu, z drugiej strony otrzymują niższe wynagrodzenie niż mężczyźni za tę samą pracę i mają mniejsze możliwości awansu ze względu na ideologię i praktykę płciowego podziału pracy, dokonującego się zgodnie z zasadami patriarchy (2013, s. 42).

Dalej Castells ukazuje jednak pewien paradoks i stwierdza:

W rezultacie podział zatrudnienia w zorganizowanym na nowo świecie pracy dotyczy płci, lecz jest to dynamiczny proces, w którym kobiety przyczyniają się do unieważnienia dominujących tendencji strukturalnych oraz do narzucania zatrudnianiu mężczyzn takich samych matryc elastyczności, niepewności, redukcji i delokalizacji, jaki był dotychczas udziałem kobiet. Tak więc pozycja mężczyzn uległa osłabieniu na rynku pracy, tymczasem pozycja kobiet nie umocniła się, choć pracujące zawodowo kobiety osiągnęły większe możliwości włączania się w sieć, która była wyłącznie męskim układem. Tendencja ta ma poważne konsekwencje zarówno dla klasowej struktury społecznej, jak i relacji między mężczyznami i kobietami, tak w środowisku pracy, jak i w rodzinie (2013, s. 43).

1.2. Czas społeczny i jego lokalne postrzeganie – wybrane aspekty

Tarkowska (1987, 1992), bazując na wieloletnich badaniach własnych oraz studiach literatury, nazwała kluczową właściwość charakteryzującą polski czas społeczny „orientacją prezentystyczną”, co jest odpowiednikiem zarysowanej wcześniej kultury terażniejszej. Osoby trwające w terażniejszości deklarują wyższe zadowolenie z życia i pełniej doświadczają emocji, co pozytywnie oddziałuje na ich relacje (Sobol, Oleś 2002). Oddając się fascynującej aktywności, doznają odczucia przepływu (*flow*) i szczęścia (Csikszentmihályi 1999), mają poczucie

maksymalnego wykorzystania konkretnego momentu własnego życia. Zarazem mają trudności z kontrolowaniem się, doświadczają wielu wewnętrznych konfliktów, a nawet uciekają od problemów w różnego rodzaju uzależnienia (Nosal, Bajcar 2004; Łukaszewski 1983; Zimbardo, Boyd 1999). Osoby takie nie wyglądają przyszłości, gdyż jest niepewna, a właściwie może w ogóle nie nastąpić. Kurczowo trzymają się tego, co dzieje się obecnie jako jedyne dostępnego wymiaru. Żyją z dnia na dzień. Pociąga to za sobą lekceważenie zarówno przeszłości, jak i przyszłości.

Ponadto w polskim społeczeństwie pojawiają się „nowe, rysujące się podziały i zróżnicowania w kategoriach temporalnych”, które sprawiają, że społeczeństwo polskie można określić „społeczeństwem różnych rytmów” (Tarkowska 2016a), w których dokonują się procesy „nierównej dystrybucji czasu” (Tarkowska 1996a, 1997). Dostrzec można liczne przemiany w czasowej organizacji życia codziennego i stosunku Polaków do czasu. Coraz więcej Polaków poświęca znaczną część dnia na pracę, która stała się obecnie przywilejem. Jej posiadanie łączy się z dostępem do różnych dóbr konsumpcyjnych, co kształtuje określony styl życia. Badania CBOS z 2010 dotyczące czasu wolnego Polaków wskazują, że „[...] aż 69% pracujących kobiet stwierdza, że ma bardzo mało czasu wolnego (mniej niż 20 godzin tygodniowo), podczas gdy podobnego zdania jest 53% pracujących mężczyzn” (CBOS 2010, s. 3). Ponad połowa badanych deklaruowała w 2010 roku, że brak im czasu na odpoczynek, czas dla siebie, relaks (CBOS 2010, s. 6). Z przeprowadzonego przez GUS w 2015 roku badań dotyczących jakości życia w Polsce wynika, że znacznie mniej, bo 18,8% osób (w wieku 16 lat i więcej) deklaruje, iż w ciągu dnia powszedniego nie wystarcza im czasu wolnego nawet na wykonanie koniecznych zajęć bądź starcza go wyłącznie na to co muszą zrobić, ale nie mają czasu wolnego dla siebie. Jedna czwarta osób (25,7%) oceniła, że czasu wystarcza im na wszystko bez specjalnego pośpiechu, natomiast 6,2% wskazało, iż mają aż za dużo czasu do dyspozycji (GUS 2017, s. 68). Zmniejszanie się czasu wolnego dostrzegają zwłaszcza osoby między 25. a 44. rokiem życia, którym przybywa obowiązków (GUS 2014, s. 3). Przybywa go osobom między 55. a 64. rokiem życia (CBOS 2010), a nawet jest za dużo w najstarszych grupach badanych (GUS 2017, s. 68). Zgodnie z sondażem CBOS (2010) „[...] pracujące zawodowo kobiety mają mniej wolnego czasu dla siebie niż pracujący mężczyźni, podobnie jak niepracujące kobiety mają go mniej niż niepracujący mężczyźni”. Ta tendencja utrzymuje się od szeregu lat, choć nieznacznie zmienia się dysproporcja między kobietami a mężczyznami (GUS 2014, s. 9). Różnice w dystrybucji czasu wolnego stają się jednym z przejawów wzrastających podziałów i konfliktów między posiadaczami czasu i tymi, którym go brakuje, co jest bezpośrednio związane z podejmowaniem lub zaniechaniem aktywności. Osoby bez pracy (bezrobotni, emeryci, renciści, upośledzeni) mają dużo czasu, ale ich zasoby finansowe są niewielkie (często niewystarczające).

„W społeczeństwie rynkowym tym więcej ma się czasu, im niżej jest się na społecznej drabinie; najwięcej mają go ci, którzy nikomu do niczego nie są potrzebni” (Kochanowicz 1995). Ten posiadany w nadmiarze czas staje się mniej wartościowy, gdyż nie daje się „spieniężyć” (Tarkowska 2016a). Doświadczają oni „przymusu beczynności” (Orłowska 2007), a tym samym marginalizacji (często trwałej) i wielu konsekwencji psychologicznych, które ze sobą noszą.

Wraz z dokonującymi się w Polsce przemianami czasu pracy pojawiło się zjawisko pracoholizmu, którym opisywana jest kategoria ludzi „zapracowanych, żyjących w ciągłym pośpiechu, nie mających czasu ani dla siebie ani dla rodziny” (Tarkowska 2016a, s. 37). Poprzez uczestniczenie w społecznej praktyce jednostki nabywają charakterystyczne dla społeczności „[...] sposoby rozumienia świata, interpretowania go, mówienia o nim oraz adekwatne do tego wzory zachowań swoich członków” (Zamorska 2014, s. 111). Być może dlatego obecnie

[w]ypada się śpieszyć i uchodzić za człowieka zapracowanego; brak czasu i różne świadczące o tym nowoczesne akcesoria także w naszym społeczeństwie stają się atrybutem wysokiej pozycji w drabinie społecznej (Tarkowska 2016a, s. 38).

Pracoholizm staje się modą i „[...] formą ostentacyjnej konsumpcji, popisywania się nowym bogactwem, jakim jest praca” (Dahrendorf 1993, s. 229). W wielu zawodach praca stała się coraz bardziej elastyczna, co z jednej strony może służyć łączeniu ról zawodowych i rodzinnych (Sadowska-Snarska 2006, s. 159–164), z drugiej zaś doprowadza do wydłużania się czasu pracy (nawet w soboty lub niedziele) kosztem czasu wolnego, włącznie z „kolonizacją nocy” (Tarkowska 2016a). W odpowiedzi na brak czasu na konsumowanie, wypoczynek, rozrywkę zrodziło się wiele inicjatyw typu: noc zakupów, noc muzeów, noc konfesjonatów itd. Pozwalają one zaspokoić określone potrzeby nocą, by w dzień bez zakłóceń pracować. Ponieważ czas wolny stał się dla zapracowanych dobrem deficytowym, przeto chcą spędzać go w sposób intensywny i maksymalnie nasycony wrażeniami (por. GUS 2017, s. 90), co znowu uruchomiło rynek handlu turystycznego, różnego rodzaju wydarzeń, sportów ekstremalnych czy – jak pisze Szlendak (2010) – „wielozmysłowych iwentów”.

Ponadto nowoczesne technologie umożliwiają bycie aktywnym 24 godziny na dobę (Crary 2013). Posiadający zasoby finansowe wyposażają się w szereg urządzeń ułatwiających i przyspieszających codzienne prace oraz komunikowanie się (Tarkowska 2016a, s. 36). Przykładami, obok powszechnie już stosowanego telefonu komórkowego, w który wyposażane są coraz młodsze dzieci, są np.: budzik przygotowujący kawę, maszyna składająca ubrania (Michalik 2018), widelec kontrolujący tempo jedzenia i wielkość porcji (TOP 10 – inteligentne gadzety do kuchni, 2015) oraz przedmioty zintegrowane z urządzeniami mobilnymi, jak smart lodówka informująca o swojej zawartości i potencjalnych potrawach, które mogą z niej powstać, mikrofalówka dostosowująca posiłki

do indywidualnych potrzeb użytkownika (TOP 10 – inteligentne gadżety do kuchni, 2015) czy zegarek mierzący kalorie oraz nastrój. Dostrzec można także inne przemiany, np. stylu spożywania codziennych posiłków – coraz więcej rodzin obiady spożywa poza domem lub każdy oddzielnie w szkole czy miejscu pracy. Większość przyjęć rodzinnych (imieniny, urodziny, komunie itd.), nawet najmłodszych członków rodziny, została wyprowadzona z domu i jest organizowana przez wyspecjalizowane instytucje. Sprzątanie domu także staje się pracą zlecaną komuś innemu. To tylko kilka przykładów wskazujących na pośpiech i brak czasu osób pracujących, ale także na wzrastające poczucie jego wartości i możliwości dogodnego organizowania na co dzień (za sprawą posiadanych dóbr finansowych).

W 2015 r. zdecydowana większość mieszkańców Polski w wieku co najmniej 16 lat – ponad 78% – była zadowolona lub bardzo zadowolona ze swojego życia (GUS 2017, s. 197). Największe znaczenie dla kształtowania ogólnego poziomu satysfakcji miały: sytuacja rodzinna, miejscowość zamieszkania, stan zdrowia oraz sposób spędzania czasu wolnego (GUS 2017, s. 197). Zadowolenie ze sposobu spędzania czasu wolnego wpływało w większym stopniu na poziom zadowolenia z życia niż oceny satysfakcji związane z takimi aspektami, jak: warunki życia, relacje ze znajomymi i przyjaciółmi czy sytuacja finansowa. „Nieistotny statystycznie okazał się natomiast wpływ poziomu zadowolenia z ilości czasu wolnego, jakim dana osoba dysponowała” (GUS 2017, s. 197). Najwyższe poczucie dobrej subiektywnie jakości życia mają osoby umiarkowanie obciążone obowiązkami i o zrównoważonym budżecie czasu, które mają czas nie tylko na realizację zobowiązań, lecz także dla siebie. „Zarówno przeciążenie obowiązkami (»brak czasu nawet na konieczne zajęcia«), jak i nadmiar wolnego czasu negatywnie wpływają na oceny dobrobytu subiektywnego” (GUS 2017, s. 213). Wskazuje to na dokonujące się przemiany w czasowej organizacji życia codziennego i stosunku Polaków do czasu.

Antoni Kępiński w książce *Rytm życia* pisał: „Ludzie spieszą się w pracy, dlatego niedbale ją wykonują; spieszą się w używaniu życia, dlatego jego smaku nie odczuwają; spieszą się w odpoczynku, dlatego nie mogą wypocząć” (1983, s. 134). Niejako w opozycji wobec konsumpcyjnego i szybkiego stylu życia prężnie rozwija się ruch świadomego powolnego stylu życia (*slow living*), skoncentrowany na cieszeniu się życiem, powolnym działaniu, jedzeniu, przygotowywaniu posiłków z produktów naturalnych itd. Jest to odpowiedź na rozprzestrzeniający się brak czasu i głębokich kontaktów międzyludzkich, wzrastający poziom stresu u coraz młodszych osób oraz konsekwencje, które te zjawiska ze sobą niosą. Podkreśla się znaczenie powrotu do tradycji i kontaktu z drugim człowiekiem, kulturą, miejscem oraz własnym życiem (www.slowmovement.com). Ten styl funkcjonowania ani nie jest charakterystyczny wyłącznie dla polskiego społeczeństwa, ani nie stanowi zjawiska specyficznego dla ostatnich lat. Koncepcje takie pojawiają

się wtedy, gdy ludzie doświadczają nadmiaru, a wraz z nim braku równowagi, uważności i sensu.

Pokazuje to, że czas (jego rytm, tempo, wykorzystanie) staje się ważną kategorią w definiowaniu zróżnicowanych stylów życia, wyborów, aspiracji współczesnych Polaków i odczytywania doświadczeń zarówno ludzi sukcesu, jak i wykluczonych. Jest on także ważnym dobrem, którego dystrybucja staje się elementem polityki społecznej oraz ważnym punktem w dyskursie politycznym (szerzej zob.: Tarkowska 1996; Koczanowicz 2009; Borowiec 2013). Nie wdając się w szczegółowe analizy (co wykracza poza potrzeby i zakres niniejszej pracy), zauważyć można, że niektóre partie polityczne są zorientowane bardziej na przyszłość (zmiany, modernizacje), inne zaś na przeszłość (zarówno jako ważny element tożsamości, jak i czasy wymagające rozliczenia, rozrachunku). Na przykład niektóre partie wydłużają czas pracy, urlopów rodzicielskich itp., a inne go skracają, czyniąc z tego ważny punkt własnych obietnic wyborczych. Sygnalizuje to znaczenie czasu w konstruowaniu i realizowaniu wizji dobrego życia, zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym.

Zarysowana postać czasu społecznego Polaków jest „[...] swoistą wypadkową czterech grup kumulujących się uwarunkowań i doświadczeń, prowadzących w różny sposób do koncentracji na teraźniejszości i do zredukowanej perspektywy przyszłości” (Tarkowska 2016, s. 114). Tarkowska wskazała cztery takie grupy:

[...] po pierwsze, dziedzictwo 45 lat tzw. socjalizmu realnego, wpływ specyficznych uwarunkowań systemowych na zachowania, mentalność, styl życia, poczucie zależności i przymusu oraz braku wpływu na rzeczywistość; po drugie, specyficzne dziedzictwo kulturowe, ze szczególnym uwzględnieniem pewnych elementów tradycyjnej kultury chłopskiej, słabości lub nieobecności wartości mieszczańskich, ludowej religijności i tzw. etyki katolickiej; po trzecie, oddziaływanie okresu transformacji, okresu głębokich zmian charakteryzujących się wyjątkową nieciągłością i niestabilnością, przyspieszeniem i nagromadzeniem zmian zachodzących właściwie we wszystkich sferach życia, doświadczenie „permanencji zmiany”; po czwarte, globalne procesy o charakterze zmian cywilizacyjnych, prowadzące do kompresji czasu, wpływ nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz rynku i konsumpcji, zwiększających i wzmacniających rolę teraźniejszości (2016, s. 113–114).

Do tego zestawu czynników dodać warto jeszcze dominujący od lat system szkolnej edukacji, w którym uczenie się rozumiane jest jako przyswajanie przez ucznia wiedzy uznanej za niekwestionowaną i pewną (jak w scjentyzmie), co pociąga za sobą określoną definicję roli nauczyciela i ucznia (por. Klus-Stańska 2012). Posiadanie takiej wiedzy nie pobudza do poszukiwań oraz zadawanie pytań o przyszłość i przeszłość własną i świata. Rozwój jest tu rozumiany jako przyswojenie kulturowo zdefiniowanej wizji świata (co służy jej reprodukcji), a nie jako proces wykraczania poza (pokonywania) dotychczasowe sposoby myślenia i działania, z czym związane jest poczucie niepewności. Dorota Klus-Stańska

wskazuje, że przyczynami utrzymywania się tradycyjności nauczania są: prerefleksyjny stosunek do form edukacji jako form kulturowych, inercyjna rytualizacja oraz dogmatyczne myślenie „oczywistościami” (2012, s. 35–38). Pogłębia je „tęsknota za wielkim uproszczeniem” i „marzenie o świecie prostszym, bardziej jednoznacznym” (Bauman 1993, za: Tarkowska 2016b, s. 51).

Podsumowując, sytuację w Polsce można określić „[...] jako współistnienie ciągłości i zmiany, nowego i starego, lokalnego i globalnego [...] jako swoiste przemieszanie elementów kultury przednowoczesnej, nowoczesnej i ponowoczesnej” (Tarkowska 2016b, s. 52). Wskazuje to na istnienie zróżnicowanych stylów życia zorientowanych na przeszłość, terażniejszość lub przyszłość. Rodzi to potrzebę przystosowywania się do tej różnorodności oraz łagodzenia rodzących się napięć, które wynikają z życia w różnych tempach, odmiennych „wyobrażeń, sposobów myślenia i symbolizowania zjawisk przemijania, zmiany i trwania” (Tarkowska 2014, s. 86) oraz rozmaitych orientacji temporalnych.

Refleksje podsumowujące

Ukazane zjawiska nie wyczerpują wieloaspektowości czasu społecznego, sygnalizują jednak pewne tendencje, a przede wszystkim złożoność egzystencji człowieka we współczesnym świecie. Każdy człowiek żyje tak, jak potrafi, z większą lub mniejszą świadomością oddziaływania szeroko rozumianych czynników społecznych na jego działania, myśli i emocje. Można powiedzieć, że ukazane zjawiska stanowią płaszczyznę wspólnego doświadczenia – każdy w jakimś stopniu doświadcza presji czasu, pośpiechu, nieciągłości, nietrwałego charakteru rzeczy, zdarzeń, stosunków, więzi, emocji i tożsamości (Tarkowska 2005, s. 51). W takim świecie każdy tworzy własną koncepcję dobrego życia, która przekłada się na codzienne doświadczenie czasu. Pojawiające się różne style życia czy koncepcje można rozmieścić na kontinuum od życia wpisującego się w logikę tego świata, zgodnie z regułami natychmiastowej satysfakcji kultury typu *instant* (Melosik 2003), po życie świadomie odcinające się od takiej logiki, propagujące powolność i dobrowolną prostotę (*voluntary simplicity*) (Etzioni 1999). Ci pierwsi konsumują, szybko nasycając się posiadanymi rzeczami, relacjami i doznaniem, by natychmiast poszukiwać nowszych; drudzy świadomie rezygnują z konsumpcji na rzecz poszukiwania niematerialnych źródeł sensu własnego życia i satysfakcji z niego płynącej, współodpowiedzialności za dokonujące się w świecie przemiany. Reprezentujący kulturę typu *instant* żyją, maksymalizując przyjemności oraz unikając długotrwałych (czytaj: zobowiązujących, obciążających) relacji i zobowiązań; eksploatują świat i innych wedle własnych pragnień. Kierujący się regułami prostoty budują zrównoważoną ekonomicznie przyszłość, kształtują harmonijne relacje międzyludzkie oraz kreują i pielęgnują więzi z przyrodą (Kostecka 2013; Burgiel, Sowa, Zrałek 2015). Dążą do retardacji, spowolnienia tempa

własnego życia, świadomego nieredukowania własnych doświadczeń do wyznaczanych czasem zegara i ekonomii na rzecz tych ustalonych porządkiem natury, możliwościami własnego organizmu i potrzebami psychicznymi. Każdy z tych stylów życia wiąże się z innym użytkowaniem codziennego czasu. Pierwszy związany jest z dużym tempem i urozmaiceniem, wypełnieniem życia do granic atrakcyjnymi aktywnościami, dużą kontrolą czasu i wydajnością. Drugi cechuje się wolnym tempem, urozmaiceniem adekwatnym do możliwości, uważnością w momencie doświadczania jakiejś sytuacji oraz refleksją przed i po jej zaistnieniu, a nadto czuwaniem nad upływem czasu bez jego obsesyjnej kontroli.

Rozdział 2

Czas w szkole i jego użytkowanie przez nauczyciela

W rozdziale tym postaram się ukazać specyfikę czasu w szkole. Barbara Adam podkreśla:

Nawet najbardziej powierzchowne spojrzenie na współczesne życie szkolne ujawnia, że wszystko w jego obrębie mierzone jest czasem; że działania i interakcje wszystkich uczestników życia społecznego stanowią zgrane części symfonii budzików i dzwonek, rozkładów zajęć, harmonogramów i tzw. ostatecznych terminów (2008, s. 488).

Czas w szkole traktuję jako „rodzaj konstrukcji społecznej” (Koczanowicz 2009, s. 113). Szkoła jest instytucją, której z jednej strony narzucany jest pewien porządek temporalny wyznaczający np. długość trwania roku szkolnego czy ferii, z drugiej zaś sama jest „obdarzona władzą” (Koczanowicz 2009, s. 113) konstruowania czasu wewnątrzszkolnego (planowania, dokonywania jego segmentacji, urozmaicenia, kontroli itd.). W szkole krzyżują się strukturalnie zorganizowany rytm instytucji z rytmem temporalnych doświadczeń konkretnych jednostek. Każdy podmiot edukacji zobowiązany jest wpisać swoją aktywność w temporalne ramy szkoły jako instytucji. Wymaga to podporządkowania się licznym regułom temporalnym i kształtuje sposób doświadczania przez osobę konkretnych zdarzeń. Działanie w określonych temporalnych ramach, włączanie się w obowiązujący rytm instytucji implikuje konieczność przestrzegania przez poszczególne jednostki wielu norm i zasad oraz temporalnych reżimów podtrzymujących trwanie tych norm i zasad. Reguły te mają różny zasięg oraz służą określonym celom, najczęściej odgórnie określonym. Mogą obowiązywać wszystkie podmioty szkolnych interakcji (np. terminy początku i końca roku, reguła punktualności, dzwonek jako nakaz czasu) lub być przypisane tylko do określonej roli (np. ktoś wyżej w hierarchii może określać jednostce niżej usytuowanej długość trwania poszczególnych czynności) czy grupy osób (np. godzina rozpoczynania się geografii w klasie VIIa). Reguły temporalne mogą służyć utrzymaniu w szkole codziennego porządku, ale także stanowić

czynnik kontroli i władzy jednych nad drugimi. Czas jest zatem kategorią, przez pryzmat której można wielowarstwowo i wieloaspektowo analizować szkolną rzeczywistość. Schütz twierdzi, że „[...] struktura ontologiczna świata jest narzucona, tworząc ramy dla wszystkich możliwych, spontanicznych działań” (2008, s. 197). Człowiek jest zawsze w biograficznie zdeterminowanej sytuacji, na którą składa się jego „pozycja w przestrzeni, czasie, społeczeństwie”, dotychczasowe doświadczenia oraz narzucone, kontrolowalne i modyfikowalne elementy bycia w świecie (Schütz 2008, s. 197). Mówiąc inaczej, codzienne działanie nauczycieli lokuje się w kilku sferach:

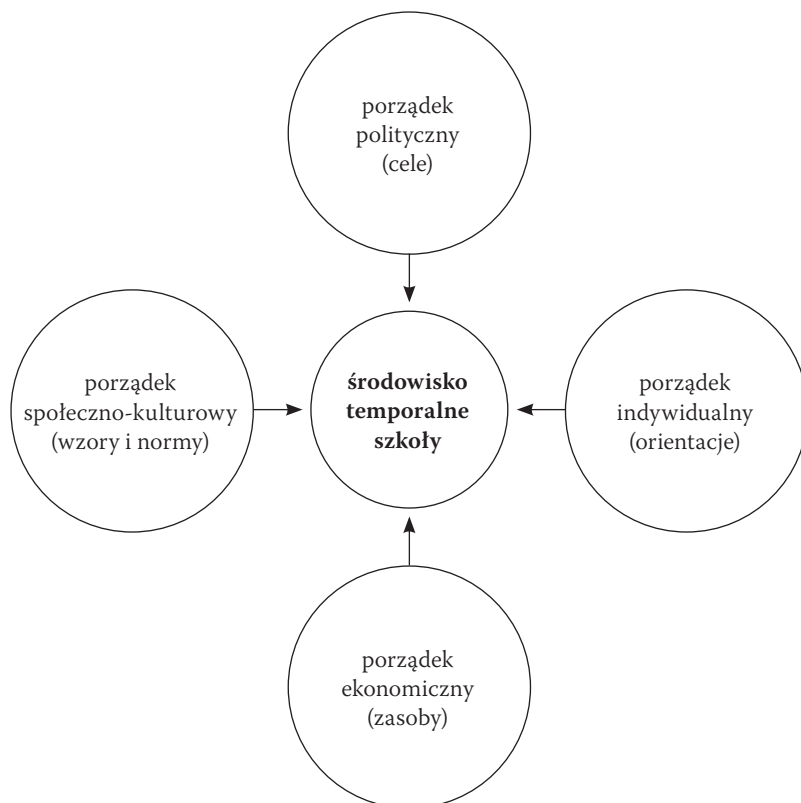
- 1) bezpośredniego kontaktu, obserwowalnej, poddającej się ich ingerencji i oddziaływaniu;
- 2) koniecznej do uwzględniania i ważnej dla podejmowanego działania, na którą jednak nie mają wpływu;
- 3) tymczasowo nieoddziałującej na realizowane projekty i plany, co może jednak ulec modyfikacjom, rodząc nowe ryzyka, zagrożenia i ograniczenia;
- 4) zupełnie nieznaczącej (teraz i w przyszłości) dla podejmowanych działań (Schütz, za: Sztompka 2008, s. 35).

Badając codzienny czas w szkole, należy uwzględnić szczególność tej instytucji. W szkole oddziałują się na siebie różne porządki: polityczny, ekonomiczny, społeczny, kulturowy, indywidualny, które wyznaczają jej specyficzne środowisko temporalne. Inaczej mówiąc, temporalne środowisko szkoły stanowi wypadkową porządków:

- 1) politycznego (celów realizowanych przez szkołę w określonym czasie),
- 2) ekonomicznego (czasu jako zasobu podlegającego wycenieniu, zarządzaniu, budżetowaniu itp.),
- 3) społecznego (normy społeczne dotyczące regulacji czasowych obowiązujące w danej wspólnoty: normy i reguły postępowania, mechanizmy kontroli w postaci zobowiązań i oczekiwań) oraz kulturowego (kulturowe wzory temporalne, w tym wewnętrzzszkolne; wartość czasu i wzory jego użytkowania),
- 4) jednostkowego (orientacje temporalne uwarunkowane biograficznie).

Fakt ten rodzi wiele wyzwań doświadczanych przez podmioty edukacyjne (będę je analizowała jedynie przez pryzmat aktywności nauczycieli), których uwarunkowań i specyfiki częstokroć nie łączy się z kwestią czasu (zostaną one zaprezentowane w części empirycznej).

Rys. 1. Porządki wyznaczające specyficzne środowisko temporalne szkoły



Źródło: opracowanie własne.

2.1. Porządek polityczny jako sztywne ramy temporalnego funkcjonowania szkoły

Szkoła jest instytucją mocno zakorzenioną w systemie społecznym; stanowi ważne ogniwo służące jego tworzeniu i reprodukowaniu. Częścią systemu społecznego jest system oświaty, którego funkcjonowanie określa Ustawa o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. poz. 1943, 1954, 1985, 2169; Dz. U. 2017 r. poz. 60, 949, 1292). Szkoła jest instytucją, która podtrzymuje trwanie i służy rozwojowi systemu społecznego. Taki sposób myślenia o szkole obecny jest w języku administracji oświatowej i ekspertów w zakresie projektowania społecznej działalności szkoły. Szkoła i jej funkcjonowanie nie stanowi rezultatu postaw oraz poglądów pojedynczych osób, lecz jest to instytucja realizująca określone oczekiwania (cele) społeczne. Za Sztompką można stwierdzić, że

[...] dopiero wtedy, gdy oczekiwania społeczne są zinstytucjonalizowane, oddziałują zwrótnie na ludzkie działania jako ich ograniczające ramy, ale także niezbędne społeczne zasoby, z których ludzie czerpią idee na temat własnych celów, do których warto zmierzać (wartości), oraz właściwych sposobów ich osiągnięcia (normy) (2007, s. 417).

Stąd też – by raz jeszcze przywołać słowa Sztompki – szkoła, będąc instytucją realizującą określone oczekiwania społeczne, wyznacza dla uczestników szkolnych interakcji:

- 1) ramy codziennych działań, ich treść i charakter,
- 2) idee dotyczące własnych celów, do których warto zmierzać (wartości),
- 3) właściwe sposoby ich osiągnięcia.

Te mało podatne na zmiany ramy wpływają na postawy i poglądy poszczególnych nauczycieli.

Istota organizacji instytucji publicznych zawiera się w pytaniach: „Kto odpowiada?”, „W jakich sprawach?”, „Przed kim?”, „W jaki sposób?”, „Kiedy?”. Mechanizmy rozliczania informują urzędnika o tym, co właściwe i dozwolone, a co niewłaściwe i zakazane, oraz jakiego rodzaju konsekwencje musi ponieść w przypadku łamania przyjętych reguł lub zwykłego zaniedbania obowiązków. Jawność i kara służą nie tylko zapobieżeniu przyszłym występkom, ale także wzmocnieniu zaufania obywateli do ich instytucji (Kamiński 2010, s. 333).

Polityka oświatowa i jej przemiany stanowi wyraz oczekiwań i nadziei lub ich marnotrawienia (Śliwerski 2013). Ramy strukturalne funkcjonowania szkoły, jako instytucji w jej temporalnym wymiarze, określane są przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN). Centralnie wprowadzane i kontrolowane zmiany, ogólnie narzucone zadania, definiowane role podmiotów edukacji itd. kształtują funkcjonowanie szkoły jako instytucji. MEN wskazuje cele, które szkoła ma realizować, i określa okres przeznaczony na ich osiągnięcie. Precyzując, minister edukacji ustala w drodze rozporządzenia organizację roku szkolnego (Dz. U. z 2002 r. Nr 46 poz. 432 z późn. zm.) oraz kalendarz danego roku szkolnego, wyznaczając czasowe ramy realizacji zajęć dydaktyczno-wychowawczych, dni wolne oraz harmonogram egzaminów (kalendarz roku szkolnego określony na dany rok szkolny jest dostępny na stronie MEN <https://men.gov.pl>).

Czas pracy nauczycieli określony jest w postanowieniach Karty Nauczyciela (Dz. U. z 2017 r. poz. 1189). Nauczyciel przeznaczając swój czas na działania wynikające z Karty Nauczyciela, w myśl której zobowiązany jest:

- 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę; 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju; 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego; 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu

Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów (Dz. U. z 2017 r. poz. 1189, 2203).

Powyższe zobowiązania pozwalają wyłonić dwa główne obszary działań nauczyciela: na rzecz ucznia oraz na rzecz własnego rozwoju. Nauczyciel zobowiązany jest przeznaczać swój czas w szkole na działania: dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, wspierające każdego ucznia oraz służące rozwojowi jego własnej osobowości.

Ponadto minister edukacji ustala, ile lekcji z danego przedmiotu przewidzianych jest tygodniowo i w danym roku szkolnym oraz ile materiału ma być w ich trakcie zrealizowanego. Istnienie podstawy programowej z ilością treści przewidzianych na dany rok (i dalej cały cykl kształcenia) wyznacza w dużym stopniu codzienne funkcjonowanie podmiotów edukacyjnych. Nauczyciele zobowiązani są do realizacji celów określonych odgórnie przez centralne władze oświatowe, wpisując się tym samym w określony porządek polityczny. Szkoła stanowi odzwierciedlenie społeczeństwa, co przejawia się w programie nauczania, organizacji i funkcjach pełnionych przez szkołę (Feinberg, Soltis 2000, s. 8). Nauczyciel wypełniający swoje powinności staje się rzecznikiem systemu. Nauczyciel nie jest wyłącznym dysponentem własnego czasu. To inni – dyrekcja, uczniowie, rodzice – dysponują czasem nauczyciela. Inaczej mówiąc: nauczyciel – będąc w szkole – pozostaje do dyspozycji wielu osób. Dyrektor może powierzać nauczycielowi dodatkowe zadania zgodne z zajmowanym stanowiskiem. Zadania te nie są czytelnie określone w Karcie Nauczyciela. Ilość, treść, zakres, kontrola itd. zadań zleczanych nauczycielowi przez dyrektora ukazuje kulturę konkretnej szkoły – istniejące w niej relacje, reguły, normy oraz wartości. To ich istnienie i przestrzeganie kształtuje to, co nazywane jest „naturalnym porządkiem” funkcjonowania danej szkoły, znajomymi sytuacjami, oczywistymi regułami działania.

Nauczyciel ma prawo planować, organizować i kontrolować czas uczniów, dążąc do realizacji wyznaczonych celów. Nie powinien go trwonić na aktywności, które nie służą ich rozwojowi. W każdej szkole tworzą się typy aktywności, które na co dzień uznawane są np. za czas dobrze i źle wykorzystany. Ten „uregulowany przebieg czynności dnia codziennego” (Garfinkel 2007, s. 51) tworzy porządek moralny obowiązujący w konkretnej szkole. „Uczestnicy życia społecznego poznają porządek moralny pod postacią rozpoznawalnie normalnych sposobów działania – swojskich obrazków życia codziennego” (Garfinkel 2007, s. 51).

Podjęmowane przez nauczycieli na co dzień działania podlegają wielu regulacjom i kontroli oraz wymagają regularnego sprawozdawania, a zarazem podlegają ocenie moralnej.

Ważny w kontekście doświadczania przez nauczyciela czasu w szkole jest fakt, że jego praca podlega ocenie (z wyjątkiem pracy nauczyciela-stażysty). Na mocy Karty Nauczyciela

Art. 6a. [...] Ocena pracy nauczyciela może być dokonana w każdym czasie, nie wcześniej jednak niż po upływie roku od dokonania oceny poprzedniej lub oceny dorobku zawodowego [...] z inicjatywy dyrektora szkoły lub na wniosek:

- 1) nauczyciela,
- 2) organu sprawującego nadzór pedagogiczny,
- 3) organu prowadzącego szkołę,
- 4) rady szkoły,
- 5) rady rodziców (Dz. U. z 2017 r. poz. 1189, 2203).

A zatem można dokonać podziału nauczycieli ze względu na stopień wykorzystania czasu na realizację wskazanych zobowiązań i ocenić ich działania, rozmieszczając na pewnym kontinuum: po jednej stronie byłyby osoby należycie wykorzystujące czas i w pełni realizujące zewnętrznie określone zobowiązania, a po drugiej ci, którzy nie robią tego w spodziewany sposób. Niewypełnianie zobowiązań i uzyskanie negatywnej oceny może skutkować rozwiązaniem umowy.

W tym kontekście interesujące wydaje się przyglądanie się polskiej debacie publicznej dotyczącej czasu pracy nauczycieli. Nauczyciele ukazywani są jako depozytariusze dwóch wysoko cenionych społecznie wartości: pracy i dużej ilości wolnego czasu w ciągu roku (w czasie wakacji, ferii i przerw świątecznych), co postrzegane jest jako przywilej tego zawodu i staje się głównym powodem negatywnego odnoszenia się do nauczycieli. Cyklicznie w dyskursie publicznym powraca temat zmian w Karcie Nauczyciela czy ewidencjonowania czasu pracy nauczycieli. Szeroka dyskusja przetoczyła się przy okazji powstania raportu Instytutu Badań Edukacyjnych *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli* (Federowicz i in. 2013). Jan Dzierzgowski (2015) dokonał analizy dyskursu toczącego się w tym okresie. Na podstawie zgromadzonych materiałów wskazał następujących uczestników debaty o czasie pracy nauczycieli:

- 1) związki zawodowe (głównie Związek Nauczycielstwa Polskiego),
- 2) przedstawiciele samorządów terytorialnych i organizacji samorządowych,
- 3) dziennikarze (wchodzący w rolę komentatorów bądź ekspertów),
- 4) nauczyciele,
- 5) decydenci (przedstawiciele MEN oraz członkowie sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży) (2015, s. 198).

Dzierzgowski zauważa, że mówienie o czasie pracy nauczycieli „[...] wydaje się często pretekstem” (2015, s. 196), by zwrócić uwagę (i/lub wytknąć) na interesy innych aktorów, oraz stanowi „[...] obszar gry politycznej, gdzie każda strona próbuje zdobyć jak najwięcej dla siebie, kosztem funkcjonowania systemu edukacji” (2015, s. 199). Przeprowadzone przez Dzierzgowskiego analizy wskazują, z jednej strony, że czas jest kluczowym wymiarem pracy nauczycieli interpretowanym

przez nich samych, współpracowników i nadzorujących (Hargreaves 1994, s. 95). Po wtóre, odsłania pokłady wzajemnej nieufności i dążenie, aby udowodnić, że wszyscy pozostali aktorzy oszukują, naciągają, konfabulują, żeby uchronić własne przywileje i interesy, co w konsekwencji szkodzi systemowi oświaty. Po trzecie, pokazuje, że czas pracy nauczycieli jest kategorią ideologiczną, która jest wielorako interpretowana, np. w kategoriach: sprawiedliwości społecznej, finansowych, wizji pracy nauczyciela jako misji, partykularnych, krótkowzrocznych interesów. Wpisuje się to w analizy Johannes Fabiana, który twierdzi, że czas polityczny jest „[...] ideologicznie skonstruowanym narzędziem władzy” (1983, s. 144), a nie zasobem naturalnym.

2.2. Porządek ekonomiczny jako gospodarowanie zasobami temporalnymi

Piotr Sztompka podkreśla, że

[r]ezultatem zróżnicowania kulturowego są mocno zakorzenione kulturowe „profile czasowe” występujące w różnych zbiorowościach. Odbijają się one na całym stylu życia społeczeństw, wspólnot lokalnych, grup społecznych. [...] To kapitalizm wprowadził nacisk na maksymalne wykorzystanie czasu, ekonomię czasu, punktualność (2002, s. 482).

Różnice „profilu czasu” dotyczą, zdaniem Sztompki, nie tylko całych społeczeństw, ale dostrzec je można również wśród grup zróżnicowanych wiekowo, warstw i klas społecznych, a nawet w poszczególnych zawodach. W zawodzie nauczyciela czas nie odgrywa takiej roli jak u pilota, chirurga czy sportowca, ale też nie może odnosić się do niego z lekceważeniem czy dystansem. Nauczyciel zobowiązany jest brać czas w rachubę, troszczyć się o jego wartościowe wykorzystanie. Andy Hargreaves twierdzi, że

[n]auczyciele poważnie traktują swój czas. Doświadczają go jako głównego ograniczenia w tym, co są w stanie i mogą osiągnąć w swoich szkołach. „Brak czasu”, „za mało czasu”, „potrzebuję czasu” – to są werbalne rękawice, które nauczyciele wielokrotnie rzucają na ścieżkę entuzjastycznych innowatorów (1994, s. 95).

Niemal każdy odczuwa brak czasu i chciałby mieć go więcej do własnej dyspozycji. Taki sposób myślenia wymaga rozważenia, „[...] czy można »mieć« czas?” (Klein 2009, s. 259). Czy można być użytkownikiem czasu? Czy można być jego posiadaczem i eksploatatorem? Potoczna, codzienna mowa wskazuje, że czas traktuje się jako coś materialnego, na co wskazują zwroty: „mam czas”, „oszczędzam czas”, „trwonię czas”, „marnuję czas” itp. W języku potocznym nie budzą one wątpliwości ani krytyki. Ich poprawność wydaje się niekwestionowalna.

Stefan Klein w książce pod – znamionym dla podejmowanych tu rozważań – tytułem *Czas. Przewodnik użytkownika* pisze:

Logika, zgodnie z którą nie można „mieć” czasu, jest nieodparta, niemniej jednak sprzeciwia się naszym przyzwyczajeniom. Za bardzo jesteśmy przekonani, że czas życia to dobro, które wymierza się jak belę materiału i niczym kapitał wymienia na dowolną walutę (2009, s. 260).

Czas jest dobrem wyczerpywalnym, a zatem ma wysoką cenę, co można rozumieć na wiele sposobów. Czas stał się, zwłaszcza od XX wieku, wielkością ekonomiczną traktowaną jako towar o określonej wartości. Sztumski (2010) stwierdza, że z trzech powodów czas można traktować „jako specyficzny towar”. Otóż czasu, w odróżnieniu od innych zasobów, nie da się magazynować ani gromadzić na zapas, a

[...] jego wartość nigdy nie maleje. Może być albo *constans*, albo stale rosnąć; wzrost wartości czasu jest procesem nieodwracalnym. [...] czas jest towarem nieprzechodnim; może go mieć tylko jeden człowiek (niekiedy grupa), ale nie może go przekazać innemu. Dlatego nie można go ani kupić od kogoś, ani komuś odsprzedać, ani pożyczyć komuś lub od kogoś (2010).

Czas w szkole można traktować w kategoriach społeczno-ekonomicznych. Idąc tym tokiem myślenia, stwierdzić można, że w kapitalizmie swoją wartość ekonomiczną ma zarówno czas pracy, jak i czas wolny, a nawet sen (Crary 2013). W związku z tym czas wymaga zagospodarowania w sposób gwarantujący jak najlepsze rezultaty. Szkoła nie jest placówką produkcyjną, wytwarzającą i zarabiającą na swoje funkcjonowanie, ale edukacja jest procesem wymagającym dużych nakładów finansowych. Czas jest zasobem, którym w szkole się zarządza, a działania poszczególnych podmiotów mają służyć optymalizacji jego wykorzystania. Każda godzina pracy nauczyciela ma swoją określoną wartość ekonomiczną adekwatną do zajmowanego stanowiska i stopnia awansu zawodowego. Nauczyciel wie, na co ma przeznaczać swój czas w szkole (zgodnie z Kartą Nauczyciela zobowiązany jest realizować działania dydaktyczne, wychowawcze i organizacyjne); wyposażony jest w „wiedzę podręczną”, która określa, co jest jego zadaniem.

Co jakiś czas pojawiają się apele o zwiększenie nauczycielskiego pensum, a tym samym zmniejszenie liczby zatrudnionych w tym zawodzie.

Gdyby nauczyciele w Polsce poświęcali na prowadzenie zajęć tyle czasu co ich koledzy za granicą, dydaktyką zajmowałoby się 273 tys. pedagogów, tj. o 148 tys. (35 proc.) mniej niż teraz. Na jednego nauczyciela przypadałoby wtedy 19,6 ucznia, czyli więcej o około 4,5 niż średnio w krajach OECD. [...] Natomiast redukcja zatrudnienia nauczycieli dawałaby ogromne oszczędności dla budżetu. Szacunki Banku Światowego pokazują, że podniesienie pensum dydaktycznego nauczycieli w Polsce z 18 godzin do 24 godzin tygodniowo, a więc wciąż poniżej średniej dla krajów OECD, oznaczałoby redukcję etatów o 70 tys. czyli o 14 proc. Ten ruch oznaczałby

oszczędności około 1,6 mld złotych rocznie dla budżetu państwa (Wojciechowski, Kalina, Łaszek 2010, s. 4–6).

Nauczyciel, zawierając umowę o pracę, sprzedaje swój czas za określoną kwotę stanowiącą wynagrodzenie. Dlaczego zatem ekonomiczny aspekt pracy nauczycieli budzi tak wiele emocji? Być może dlatego, że w szkole czas nie jest towarem, lecz polem aktywności o określonej wartości. W bycie nauczycielem wpisany jest „[...] konflikt wartości między interesownym i bezinteresownym wykonywaniem zawodu nauczyciela – życiem »z« nauczania wobec życia »dla« nauczania, a właściwe pracą »dla« ucznia” (Stańczyk 2011, s. 60). Można zatem powiedzieć, że ścierają się tu dwie ideologie. Pierwsza głosi, że „[...] nauczyciele to pracownicy, nauczanie to praca, a szkoła to miejsce pracy” (Connell 1985, s. 69), że ściśle określonymi nakazami czasu dotyczącymi jego użytkowania (van Leeuwen 2008) oraz opłacania. Druga ideologia podkreśla, że nauczyciele realizują powołanie, nauczanie to misja, a bycie nauczycielem to coś znacznie ważniejszego niż tylko płatna profesja. Wynagrodzenie nie jest tu głównym ani jedynym powodem podejmowania aktywności. Ważniejszy staje się – co podkreślają nauczyciele badani przez Piotra Stańczyka – „uścisk dłoni”, będący „największą nagrodą” za pracę (2011, s. 47). W myśl tej koncepcji nauczyciel nie musi zarabiać dużo, gdyż kwestie finansowe są drugorzędne wobec bezinteresownej ofiarności. Aspekt ten ukazuje, że myślenie o ekonomicznym wymiarze czasu nauczycieli uruchamia ideologiczne i mityczne myślenie o tym zawodzie.

W myśl porządku ekonomicznego realizowanie poszczególnych działań przez nauczyciela ma zapewnić osiągnięcie zamierzonych, ważnych społecznie efektów oraz poczucie sukcesu wynikające z właściwego zarządzania własnym czasem. W związku z tym nauczyciel dzień po dniu musi rozdysponowywać czas na zróżnicowane aktywności. W wielu zawodach wydłuża się czas przeznaczony na pracę obowiązkową (zarobkową), a skraca czas wolny. Dariusz Chętkowski, nauczyciel z liceum ogólnokształcącego w Łodzi, komentując badania dotyczące czasu prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych na zlecenie MEN, ukazał ważny aspekt utrudniający wycenę czasu pracy nauczycieli. Otóż zauważył, że pracę nauczyciela można podzielić na aktywności widoczne i niewidoczne: „W przypadku nauczycieli publicznie widoczne jest prowadzenie lekcji, a o reszcie naszej roboty ludzie nie mają pojęcia. Stąd wyobrażenie, że belfer pracuje tylko wtedy, gdy prowadzi lekcje” (Chętkowski 2013).

Płatne są godziny widoczne, natomiast za pozostałe nie jest ustalone wynagrodzenie. Godziny z budżetu czasu domowego nauczycieli przeznaczane na realizację zadań zawodowych (przygotowanie do zajęć dydaktyczno-wychowawczych, sprawdzanie, przygotowywanie materiałów, uzupełnianie dokumentacji itd.) nie są zwykle zaliczane przez pracodawców jako ich czas pracy. Joanna M. Michałak, badając uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli,

podkreśla, że pociągają one za sobą określone koszty oddziałujące na pozazawodowe sfery życia (rodzina, życie towarzyskie). Michalak podkreśla, że nauczyciele w odpowiedzi na rosnącą liczbę czasochłonnych zadań wypracowali dwa typy działań, które polegają na wydłużaniu czasu pracy:

- 1) ponad formalnie, a niekiedy nawet zwyczajowo przyjęte normy,
- 2) z równoczesnym przenoszeniem pracy do domu (2007, s. 382–383).

Autorka wymienia też określone koszty, jakie w związku z tym ponoszą nauczyciele: stres, permanentny brak czasu, a w konsekwencji problemy zdrowotne.

Być może warto byłoby oszacować wartość czasu przeznaczanego na szkolną biurokrację, dostosowywanie dokumentacji szkoły do ogólnie narzuconych zmian (m.in. nowe procedury, programy opiekuńczo-wychowawcze), zebrania i kontakty z rodzicami (telefoniczne, mailowe). Ile kosztują dojazdy nauczycieli pracujących w domu ucznia i/lub realizujących pensum w kilku szkołach? Warto byłoby prowadzić w szkole rachunkowość straconych godzin przeznaczonych na czekanie czy różne „okienka” w trakcie dnia. Pociągnęłoby to najprawdopodobniej kolejny czas nauczycieli i koszty przeznaczone na dodatkową sprawozdawczość. Traktuję to jednak tylko jako zasygnalizowanie pewnych ukrytych wymiarów szkolnego czasu, a zwłaszcza czasu pracy nauczycieli.

2.3. Porządek społeczno-kulturowy jako źródło wzorów i norm temporalnych

Codziennie funkcjonowanie nauczycieli wyznaczają ramy roku szkolnego. Jest on przykładem czasu społeczno-kulturowego, na którego istnienia zwrócili uwagę już Pitirim A. Sorokin i Robert K. Merton (1937). Rok szkolny, z jego mocno akcentowanymi punktami odniesienia, takimi jak: początek i koniec roku/semestru, datami egzaminów, jasno wskazuje na reguły terminowości, systematyczności, synchronizacji, trwania itp. obowiązujące w danym wycinku roku kalendarzowego i podzielane przez zbiorowość szkolną. Rok szkolny stanowi przykład kulturowo odzwierciedlanego czasu, w którym dostrzec można wiele podzielanych zbiorowo symboli, wartości, reguł, wzorów czy norm. To kulturowo określony wycinek czasu. W jego ramach można spodziewać się podejmowania określonego rodzaju aktywności, które określić można działaniami edukacyjnymi. A zatem można powiedzieć, że sformułowanie „rok szkolny” jednocześnie wskazuje okres, treść i miejsce – w okresie od września do czerwca w przestrzeni szkoły realizowane są działania edukacyjne.

Szkoła jest miejscem o dużej regularności czasowej (Zerubavel 1985b), gdzie dostrzec można określone wzory działania. Idąc tropem rozważań Eviatara Zerubavela, można określić wymiary profilu czasowego każdej szkolnej sytuacji lub

zdarzenia. Pierwszy to sekwencyjna struktura (*sequential structure*) sytuacji lub zdarzeń, która informuje o kolejności, w jakiej się odbywają. Drugi parametr to długość trwania (*duration*) sytuacji lub zdarzenia. Kolejny, który informuje o tym, kiedy coś ma miejsce, służy określeniu czasowego położenia (*temporal location*). Czwarty wskazuje na częstość ich powtarzania się (*rate of recurrence*) (Zerubavel 1985b, s. 1). Według tych wymiarów można dokonać analizy harmonogramu zarówno całej szkoły, jak i pracy poszczególnych nauczycieli. Czasowa regulacja jest – zdaniem Zerubavela (1985b, s. 2) – kluczowym parametrem każdego porządku społecznego.

W szkole obowiązuje dość sztywna struktura sekwencji sytuacji i zdarzeń – nie mogą one występować równocześnie i są porządkowane według kolejności występowania. Można posegregować je według kategorii jako występujące przed i po czymś (Zerubavel 1985b, s. 2). To sekwencyjne następstwo widoczne jest zwłaszcza w codziennym życiu szkoły, np. nie ma możliwości wystawienia uczniowi oceny końcowej, dopóki nie zrealizuje przewidzianego programu. Następstwo to dostrzegalne jest także – na co wskazuje Zerubavel (1985b, s. 3) – w konkretnych wydarzeniach, np. ceremonia rozpoczęcia roku szkolnego ma swój sztywno ustalony porządek zdarzeń. Widoczne jest ponadto w sztywnej strukturze odnoszącej się do określonych procedur, np. awansu zawodowego nauczyciela (nie można przeskoczyć jakiegoś szczebla) czy podejmowaniu konkretnych decyzji (nauczyciel wiele działań może zrealizować dopiero po uzyskaniu zgody dyrekcji, a uczeń po akceptacji nauczyciela). W szkole ta nieodwracalna kolejność zdarzeń wynikać może z ich natury, wskazywać na logiczność działań, ale jest także przejawem władzy czy biurokratycznych procedur. Każda szkoła tworzy swoją definicję „odpowiedniej sekwencji” zdarzeń, a wszelkie odstępstwo klasyfikowane jest jako zbyt wolne lub za szybkie (por. Zerubavel 1985b, s. 5).

Rozkład zajęć oraz harmonogram pracy szkoły wymaga określania długości trwania poszczególnych codziennych aktywności. Nauka w szkole trwa określoną liczbę lat; rok szkolny zajmuje określony odcinek czasu; wakacje, lekcja, przerwa itd. mają zawsze ustaloną długość trwania. Nauczyciel ma obowiązek przeznaczać na zajęcia dydaktyczne wyznaczoną liczbę godzin dziennie i tygodniowo. Niedopuszczalne jest, że nauczyciel opuści klasę za wcześnie, pozostawiając uczniów samych; nie powinien ich także przetrzymywać zbyt długo. Tylko w dni odświętne lub z jakiegoś wyjątkowego powodu te ustalone odcinki czasu można skracać lub wydłużać (np. lekcje są skracane, gdy w szkole odbywają się egzaminy lub rekolekcje w kościołach), a nawet odwoływać planowane wcześniej zdarzenia (np. z powodu epidemii czy silnych mrozów). Nie jest to zwykle autonomiczna decyzja nauczyciela, lecz odgórna decyzja dyrekcji lub wyższej instancji władzy. To wydłużanie i skracanie trwania zdarzeń stanowi źródło emocji, budzi zdziwienie, a często także niezadowolenie uczestników. Nauczyciel bywa rozgniewany, gdy musi wydłużyć swój pobyt w pracy (np. z powodu incydentu

szkolnego czy niezapowiedzianego spotkania). Uczniowie pozostają dłużej w szkole, gdy uczestniczą w dodatkowych zajęciach lub za karę. Skracanie lekcji powoduje zwykle niezadowolenie nauczycieli, gdyż będzie wymagało realizacji zaplanowanych treści w krótszym czasie. Z kolei uczniowie zazwyczaj cieszą się, gdy lekcje trwają krócej. Skracanie i/lub wydłużanie działań, do których szkoła się zobowiązała, może stanowić poważne uchybienie formalne, rodzić pretensje rodziców i negatywne oceny kontrolujących.

Dla codziennego funkcjonowania ważne jest położenie czasowe danego zdarzenia lub sytuacji; to, kiedy ma miejsce. Jest dobry i zły czas na zaistnienie określonych zdarzeń albo, mówiąc inaczej, jest właściwy, dogodny moment ich występowania. Występując nie w porę, zakłócają cały plan, zaburzają sekwencję szkolnych zdarzeń – są niepożądane. Sytuacje dziejące się w złym momencie zagęszczają codzienność – wymuszają konieczność wykonywania większej liczby czynności w tym samym odcinku czasu. Niespodziewane zdarzenia (np. choroba, incydent) burzą strukturę codziennego czasu, powodują dezorganizację istniejącego porządku. W szkole jest pora, kiedy pewne czynności można i trzeba wykonywać, a innych nie należy, np. w roku szkolnym nauczyciel zobowiązany jest prowadzić lekcje, ale nie jest wskazane, by brał urlop wypoczynkowy.

Szkoła jest instytucją o jednolitej częstości powtarzania zdarzeń i sytuacji, czego przykładem jest cotygodniowa powtarzalność rozkładu lekcji. Ten społecznie ustalony rytm zdarzeń nie zawsze jest zgodny z naturą i potrzebami uczących się, może wręcz utrudniać osiągnięcie wysokich wyników w nauce (ciekawy przykład zmiany regularności zdarzeń ukazuje Nalaskowski, 2017). Zarazem jednak daje poczucie przewidywalności otaczającego świata, zwiększając w ten sposób dobre samopoczucie (Zerubavel 1985b); pozbawia poczucia niepokoju i dysonansu poznawczego. Szkoła działa według powtarzającego się cyklu i rytmu regulowanego na co dzień zegarem oraz zamkniętego w cyklu rocznym. „Cykle roczne i dzienne odzwierciedlają w bardziej złożony sposób bardziej ogólne cykle społeczne, z których niektóre są naturalne, takie jak pory roku, a inne są konwencjonalne, takie jak roczny kalendarz” (Connelly, Clandinin 1990, s. 39).

F. Michael Connelly i D. Jean Clandinin, inspirowane się rozważaniami Eviatara Zerubavela, podkreślają, że ustalony społecznie porządek temporalny ma znaczenie zarówno dla funkcjonowania innych organizacji (np. rodziny), jak i dla doświadczających go jednostek (np. nauczycieli, uczniów, rodziców). Ich zdaniem cykle wykazują wiele cech istotnych dla procesu uczenia się w szkole:

- 1) mają granice czasowe, które są zwykle traktowane jako niezmiennie i oczywiste (np. początek lub koniec roku szkolnego);
- 2) cykle mają strukturę – wyróżnić można części początkowe, środkowe i końcowe, zorganizowane wokół jasno określonych rytuałów i działań rutynowych (np. rytuał rozpoczynania lub kończenia lekcji);

- 3) każdy uczestniczy w wielu przypadkowych i nakładających się cyklach aktywności; mogą one różnić się od siebie czasem trwania, ale mogą też być odmienne w zależności od miejsca, czasu i częstości występowania (Connelly, Clandinin 1990, s. 40–42);
- 4) cykle – za sprawą harmonogramów i kalendarzy – wyrażają czasową regularność strukturyzującą życie społeczne, wymuszając działanie w dość sztywno określonych schematach czasowych; taka sztywność służy zapobieganiu pojawianiu się spontanicznych aktywności i rozwiązywaniu nieoczekiwanych problemów (Connelly, Clandinin 1990, s. 44).

Rok szkolny jest wycinkiem czasu, w ramach którego można wyróżnić jeszcze mniejsze segmenty, którym przypisywane są charakterystyczne dla nich aktywności i znaczenia. Określenia: „początek roku szkolnego”, „początek nowego semestru” „początek lekcji” informują, że jest to czas planowania, wytyczania celów itd. Analogicznie wyróżnić można aktywności charakteryzujące koniec roku szkolnego, takie jak: podsumowywanie, ocenianie, ewaluacja itd. Podobnie działania nauczycieli można podzielić na kilka odcinków: czas planowania czynności szkolnych, czas przygotowywania się do realizacji czynności szkolnych, czas trwania (wykonywania, realizowania) czynności szkolnych, czas podsumowywania stopnia zrealizowania czynności szkolnych. Jednak obok zdarzeń zaplanowanych, o ustalonym porządku, wskazać można także zdarzenia nieustrukturyzowane o nieprzewidywalnym przebiegu i kierunku, z udziałem wielu podmiotów szkolnej codzienności. Wtedy czas staje się gęsty od zdarzeń, destabilizuje się codzienny porządek, a struktura działań zaplanowanych zostaje zburzona przez nieprzewidywalne (Krajewski 2016). Wymusza to podejmowanie przez nauczyciela niestandardowych działań służących normalizacji codzienności, przywróceniu porządku i zwyczajnego, powtarzalnego cyklu działań.

Rok szkolny ma niejednorodny charakter. Są okresy o dużej dynamice i tempie działań, ale także wolniejsze czy wręcz monotonne. Zdarzają się nawet okresy puste, niczym niewypełnione, gdy czas wydaje się wręcz zatrzymywać. Przykładem może być końcowy odcinek roku szkolnego, gdy oceny są wystawione przez nauczycieli i zatwierdzone przez radę pedagogiczną, a uczniowie nadal uczęszczają do szkoły (Korzeniecka-Bondar 2012a, 2013). W szkole czas codzienny przeplata się z czasem świątecznym, z których każdy ma swój rytm i porządek; wydarzenia inicjowane w szkole wpisują się w kalendarz świąt kultury dominującej. Wskazuje to na powiązania szkoły i dziejących się w niej wydarzeń z innymi sferami życia społecznego, np. gospodarki, polityki, religii. Ponadto szkoła sama ustala i celebrowa różnego rodzaju święta, np. dzień patrona, czy wydarzenia ważne dla społeczności lokalnej, np. festyn szkolny. Elżbieta Tarkowska (1992, s. 46) wymienia, za Henrim Lefebvre'em, trzy rodzaje wydarzeń charakteryzujących się nagłym przerwaniem zwykłego biegu życia codziennego: święto, strajk oraz wojna (rewolucja). W szkolnej rzeczywistości nie mają one takiego

złożonego charakteru jak wojna, choć szkoła doczekała się znakomitej analizy w metaforze militarnej (Dudzikowa 2016). Chodzi raczej o nieprzewidywalność wydarzeń, ich gwałtowny przebieg burzący codzienny porządek. Wszelkiego rodzaju święta i wyjątkowe wydarzenia (np. egzaminy maturalne, początek i koniec roku, jasełka szkolne) są oczekiwane i pieczołowicie przygotowywane przez społeczność szkolną, co wymaga zwiększenia nakładu pracy wielu osób. Wyróżniają się w szkolnej codzienności choćby ze względu na wiele towarzyszących im rytuałów i reguł, np. odświętny strój, przyjęty i powielany harmonogram działań. W obchodzeniu święta uaktywniają się różnorodne sposoby „[...] rozumienia wartości, z którymi dane święto jest związane” oraz wszystko to, czym osoby „[...] aktualnie żyją i do czego od dawna są przywiązani” (Dyczewski 2012, s. 7). Święteczne wydarzenia mają niewiele wspólnego z monotonnym, powtarzalnym rytmem pozostałych dni. Dodać należy, że wydarzenia ważne dla całej szkolnej społeczności krzyżują się z tymi, które są znaczące głównie z perspektywy jednostki (np. awans zawodowy nauczyciela).

Jednak większość roku szkolnego to zwyczajne, powtarzalne, rutynowe działania w małej skali, o niewielkim zasięgu, realizowane dzień po dniu (którym także towarzyszy wiele reguł i zwyczajów). Ten okres charakteryzuje się stabilizacją, uporządkowaniem, względnie stałym rytmem. Czas w szkole jest dzielony na odcinki niezbędne do realizacji określonego zadania. Funkcjonowanie w szkole wielu podmiotów wymaga synchronizacji działań w przestrzeni całej instytucji, czemu służy głównie tworzenie rozkładów zajęć (*timetable*), co jest złożonym procesem (Willemen 2002). Zajęcia realizowane przez nauczycieli są planowane i porządkowane w cyklu rocznym, semestralnym, miesięcznym, tygodniowym i dziennym. Segmentuje się czas na mniejsze odcinki, co służy łatwieszemu ich planowaniu, wypełnianiu i kontroli (Siarkiewicz 2000).

Konkludując, można powiedzieć, że czas w szkole jest wielokierunkowy:

- 1) linearny (rok szkolny to zdefiniowany od – do odcinek czasu), ale z licznymi rozgałęzieniami;
- 2) cykliczny (np. powtarzający się rytm tygodniowy – pięć dni pracy, dwa dni wolne; rytm roczny – dziesięć miesięcy pracy, dwa miesiące wakacji);
- 3) spiralny (w ciągu jednego dnia zdarzenia mogą się na siebie nakładać; zdarzenia dzieją się równocześnie).

Szkolny czas można opisać jako złożoną sieć, w której splata się to, co zmienne, z tym, co ciągłe, trwałe z ulotnym i wpływającym, sekwencje zdarzeń z ich równoczesnością, cele długo- i krótkoterminowe itd.

W szkole tworzone są plany pracy obejmujące konkretny okres czasu: rok, semestr, miesiąc itd. Dzienny cykl jest kluczowy dla codziennego funkcjonowania szkoły. Tworzone są także szczegółowe harmonogramy pracy poszczególnych klas i nauczycieli. Dzienny rozkład zajęć w największym stopniu odaje to, co się w szkole dzieje tu i teraz – daje wyraz temu, co i w jaki sposób

poszczególne podmioty edukacyjne robią (i co mogą zrobić) w szkole. Ukazuje, na jakie i czyje potrzeby w szkole się reaguje (np. potrzeba żywienia uczniów, zapewnienia zastępstwa, zapewniania opieki uczniom o szczególnych potrzebach edukacyjnych). Pozwala dostrzec strategię zarządzania szkołą jako organizacją, ale także porządek moralny, według którego funkcjonuje. To od kultury szkoły zależy, czy dzienny rytm stanie się reżimem narzucającym czasoprzestrzeń szkoły, czy będzie elastyczny i wrażliwy na konkretne problemy oraz potrzeby podmiotów edukacji. To, jak w cyklu dziennym nauczyciel gospodaruje własnym czasem, ukazuje jego rolę i stopień autonomii w szkole. Elżbieta Siarkiewicz, pisząc o nauczycielach przedszkola, zauważa, że nauczyciel może zostać „niewolnikiem” bądź „twórcą” czasu, co zależy od wewnętrznych zasad życia placówki oraz „przyjętych przez autorów stylów zachowania” (2000, s. 116).

Lekcja jest czasem do dyspozycji nauczyciela. W ich trakcie jest on jednak zobowiązany do realizacji określonych treści programowych (zapisanych w podstawie programowej), co wymaga tworzenia mniejszych segmentów czasu przeznaczonych na konkretny wątek tematyczny. W ramach lekcji nauczyciel gospodaruje czasem (wybiera treści, którymi będzie wypełniony; kontroluje tempo pracy), realizując zadania dydaktyczne w całej grupie, ale także indywidualnie z uczniami. Podczas lekcji nauczyciel włada czasem uczniów; ustala, kiedy określona aktywność ucznia zacznie się i skończy. Premiuje za pracę w wyznaczonym tempie i kontroluje upływ czasu. Robert V. Bullough (2009, s. 70) zauważa, że ustalenie tempa pracy podczas lekcji jest trudnym zadaniem szczególnie dla początkującego nauczyciela, który musi zorganizować zajęcia w taki sposób, aby nie przebiegły ani zbyt szybko, ani zbyt wolno, żeby nie znudzić uczniów. Umiejętność właściwego gospodarowania czasem lekcji jest jednym z przejawów wysokich kompetencji nauczyciela, eksponowanym przez przełożonych. Ma ona także kluczowe znaczenie dla uczniów. To, ile czasu, komu i na co nauczyciel przydzieli w trakcie zajęć, sprawia, czy działa on na korzyść, czy „przeciw uczniom” (Nowicka 2010, s. 310).

Badania realizowane w trakcie zajęć lub lekcji na różnych szczeblach edukacji (Kwieciński 1995; Siarkiewicz 2000; Wawrzyniak-Beszterda 2002; Nowicka 2010; Korzeniecka-Bondar 2012a, 2013) ukazują, że uczniowie socjalizują się do temporalnych reguł wyznaczonych przez nauczyciela, przyjmując wiele strategii postępowania z czasem, od biernego przystosowania się po działania oporowe. Szkoła jest obszarem, w którym uczniowie poznają, nabywają i doskonalą własne kompetencje temporalne, ale także reprodukują porządek temporalny. Specyficzne środowisko temporalne szkoły oddziałuje na doświadczenia temporalne członków szkolnej codzienności: uczy strukturyzować i organizować czas (Alhadeff-Jones 2017), ale także konstruuje koncepcje jej uczestnika.

Według Tarkowskiej w sposobie funkcjonowania instytucji, w dostrzeganych w niej zjawiskach temporalnych (podobnie jak w przestrzennych) zawarta

jest koncepcja uczestnika tej instytucji określająca jego potrzeby, dążenia i sposób zachowania. Uczestniczenie w niej przyczynia się do kształtowania się „świadomości temporalnej” (Tarkowska 1992, s. 25) podmiotów edukacyjnych, wrastania w szereg reguł, a nawet reżimów temporalnych (Korzeniecka-Bondar 2016), które z czasem stają się oczywiste i naturalne. Koncepcja ta uzewnętrznia się zarówno w sposobie działania instytucji, jak i w poglądach, postawach i działaniach poszczególnych osób (Tarkowska 1994, s. 50).

W szkolnej rzeczywistości okazuje się to niezwykle złożone, gdyż krzyżują się w niej monochroniczne i polichroniczne reguły użytkowania czasu (Hall 1999). Działania nauczycieli w szkole można postrzegać jako obserwowalne cieleśne

[...] poruszenia w świecie zewnętrznym, [...] zdarzenia zachodzące w przestrzeni i w czasie uprzestrzennionym, [ale także – A.K.-B.] [...] jako przejawy naszej spontaniczności przynależące do strumienia świadomości, uczestniczą one w czasie wewnętrznym czy też *durée* (Schütz 2008, s. 23).

Zdarzenia dziejące się w szkole mogą być mierzone za pomocą różnych urządzeń. Wtedy jest to „[...] czas uprzestrzenniony i homogeniczny, który stanowi uniwersalną formę czasu obiektywnego czy też kosmicznego” (Schütz 2008, s. 23). Z drugiej jednak strony w szkole istnieje

[...] czas wewnętrzny czy też *durée*, w obrębie którego nasze aktualne doświadczenia łączą się z doświadczeniami minionymi za pośrednictwem wspomnień i retencji, jak również z doświadczeniami przyszłymi, poprzez protensje i antycypacje (Schütz 2008, s. 23–24).

Podmioty szkolnej codzienności doświadczają swoich „[...] czynnych działań jako ciągu wydarzeń zachodzących w czasie zewnętrznym i wewnętrznym, łącząc obydwa wymiary w jeden strumień, który nazwiemy **żywą terażniejszością**” (Schütz 2008, s. 23). Ta żywa terażniejszość szkoły stanowi wypadkową obu czasów. A zatem rodzi się pytanie: Zgodnie z jakimi regułami definiować nauczyciela jako uczestnika szkoły? Gdyby dokonać tego zgodnie z pierwszymi, nauczyciel skupiałby uwagę na jednej czynności, pracował według ustalonego harmonogramu zsynchronizowanego z działaniami innych osób i wykonywał czynności w sekwencji liniowej. Miałyby działać sprawnie i zgodnie z planem, w rytmie wyznaczonym przez potrzeby całej instytucji (ani szybciej, ani wolniej), synchronizując długość trwania poszczególnych działań w przestrzeni całej instytucji. Zobowiązany byłby podejmować aktywności zgodnie z regułami wskazanymi przez tych, którzy sprawują nad nim władzę. Natomiast zgodnie z polichronicznym użyciem czasu nauczyciel wykonywałby jednocześnie kilka czynności wedle rytmu i długości trwania wynikającej z potrzeby konkretnej sytuacji, poświęcając uwagę osobom i sprawom, które w danym momencie jej

wymagają (Kostera, Śliwa 2012, s. 96). Koncepcja ta „[...] obejmuje niekontrolowane momenty czasowe, w których manifestujemy zdolności do działania rozsądnie i mądrze [...] w konkretny i odpowiedni do sytuacji sposób” (Rämö 2004, s. 853). Nauczyciel nie kontrolowałby upływu czasu, aktywności trwałyby tak długo, jak uznaliby za stosowne jej uczestnicy. Szkoła to specyficzne środowisko pracy, to środowisko splatających się, a często wykluczających reguł pochodzących z odmiennych porządków temporalnych. Dzień po dniu odbywa się w niej to, co Michael G. Flaherty nazywa „pracą czasem” (*time work*) i definiuje jako „[...] indywidualne lub interpersonalne wysiłki mające na celu stworzenie lub stłumienie określonych rodzajów doświadczeń temporalnych” (2003, s. 17).

2.4. Porządek indywidualny jako niepowtarzalna orientacja temporalna

Czas traktować można jako wymiar ludzkiej egzystencji (Nosal 2004, 2010). Oczywiście jest, że każdy ma swoją niepowtarzalną przeszłość, terażniejszość i przyszłość. To, co działo się w życiu człowieka wcześniej, oddziałuje na to, co czego oczekuje się i co pojawia się później. Aktywności podejmowane przez osobę w określonym *hic et nunc* zależą od przyszłych celów (określonych w perspektywie krótko-, średnio- i długoterminowej) oraz od minionych doświadczeń i wiedzy na ich podstawie skonstruowanej. Integracja przeszłości, terażniejszości i przyszłości dzieje się, zdaniem św. Augustyna, za sprawą umysłu człowieka, który łączy w sobie oczekiwanie, uwagę i pamięć: „To, czego umysł oczekuje, poprzez to, na co zwraca uwagę, przechodzi w to, co on zapamiętuje” (1994). Myśliciel wyjaśnia, że choć przyszłości jeszcze nie ma, jej oczekiwanie tkwi w umyśle człowieka. Przeszłości już nie ma, ale w umyśle przechowujemy pamięć o niej. Natomiast „[...] czas terażniejszy nie ma żadnej rozciągłości, bo istnieje tylko w samym momencie swego przemijania” (św. Augustyn 1994). Rozważania te prowadzą do refleksji, że życie człowieka to zdolność zachowania równowagi między przeszłością, terażniejszością i przyszłością. Istota stosunku człowieka wobec czasu nie zamyka się we wspomnieniach czy projektach przyszłości. Człowiek jest istotą, która intencjonalnie i refleksyjnie uświadamia sobie czasowe ramy własnej egzystencji oraz możliwości odnoszenia się do własnej przeszłości i przyszłości (Sobol-Kwapińska, Oleś 2010, s. 399).

Orientacja temporalna jednostki dotyczy preferowanego przez nią ukierunkowania czasowego jej aktywności (Tarkowska 1992). Działania nauczyciela podejmowane na co dzień w szkole można traktować jako przejaw jego orientacji temporalnej, którą – za Philipem Zimbardo i Johnem Boydem (2009) – traktują jako dominację określonej perspektywy temporalnej: przeszłości, terażniejszości

lub przyszłości. Twierdzą oni, że orientacja temporalna może pełnić wiele funkcji: definiuje sposób kodowania i przywoływania doświadczenia, buduje nowe oczekiwania i cele oraz określone scenariusze działań (Zimbardo, Boyd 2009). Małgorzata Sobol-Kwapińska (2007) podkreśla, że „postawa temporalna” (jak zamiennie nazywa orientację temporalną) oddziałuje na wartościowanie czasu (przez uznanie go za pozytywny lub negatywny, znaczący i nieznaczący) oraz koncentrację uwagi, doznań i zachowań na konkretnej perspektywie czasowej. Skoro temporalne środowisko szkoły współtworzone jest przez orientacje temporalne poszczególnych podmiotów edukacji, warto przyjrzeć się, jak mogą one oddziaływać na doświadczenia nauczycieli.

Zgodnie z teorią perspektyw postrzegania czasu (Gonzalez, Zimbardo 1985) opinia dotycząca siebie samego, otaczającego świata i relacji przefiltrowana jest przez temporalnie uwarunkowany proces poznawczy. Człowiek uczy się dzielić/segregować własne doświadczenia w kategoriach przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Możemy widzieć szeroki horyzont lub wąski, patrzeć wewnątrz i na zewnątrz. „Jeśli patrzymy za zewnątrz, patrzymy w teraźniejszość lub przyszłość; jeśli patrzymy do wewnątrz (tzn. introspektywnie), prawdopodobnie wspominamy przeszłość” (Tuan 1987, s. 161).

Perspektywa postrzegania czasu przenika (często nieświadomie) relacje międzyludzkie, wydarzenia i ich doświadczanie, czego każdy uczy się od najmłodszych lat przez uczestnictwo w kulturze, edukację, religię i przynależność do grupy pierwotnej (Keough, Zimbardo, Boyd 1999, s. 150).

Zimbardo i Boyd (2009) uszczegółowiają trzy główne (przeszłościową, teraźniejszą, przyszłościową) perspektywy postrzegania czasu i wyróżniają:

- 1) przeszłą pozytywną perspektywę postrzegania czasu,
- 2) przeszłą negatywną perspektywę postrzegania czasu,
- 3) teraźniejszą hedonistyczną perspektywę postrzegania czasu,
- 4) teraźniejszą fatalistyczną perspektywę postrzegania czasu,
- 5) przyszłą perspektywę postrzegania czasu,
- 6) transcendentálną perspektywę postrzegania czasu w przyszłości.

Każda z tych perspektyw determinuje w jakimś stopniu funkcjonowanie człowieka. Przeszła pozytywna perspektywa postrzegania czasu obejmuje nastawienie człowieka wobec przeszłości, nie zaś obiektywny rejestr dobrych lub złych wydarzeń (Zimbardo, Boyd 2009, s. 59). Pozytywne nastawienia nauczyciela wobec przeszłości może stanowić zarówno odbicie pozytywnych wydarzeń rzeczywiście doświadczonych, jak i ich pozytywny odbiór. Inaczej mówiąc, nie jest najważniejsze, czego człowiek doświadcza, tylko to, jak minione zdarzenia postrzega i czy potrafi czerpać z trudnych sytuacji to, co najlepsze. „Ludzie, którzy mają pozytywne nastawienie wobec przeszłości [...] są na ogół szczęśliwsi, zdrowsi i odnoszą większe sukcesy niż ludzie, którzy mają negatywne nastawienie wobec przeszłości” (Zimbardo, Boyd 2009, s. 77).

Przeszła negatywna perspektywa postrzegania czasu, podobnie jak pozytywna, wskazuje nastawienie człowieka wobec wydarzeń dziejących się w przeszłości. Nastawienia negatywne wynikać mogą z rzeczywistości zaistniałych negatywnych doświadczeń lub z negatywnej rekonstrukcji wcześniejszych wydarzeń, które mogły mieć całkiem łagodny przebieg. O tym, jak dana osoba postrzega przeszłość, w większym stopniu decyduje obecny nastrój niż prawdziwość wspomnień (Draaisma 2010). Gdy przeszłość wiąże się z negatywnymi wspomnieniami, staje się „składowiskiem udręk, żalów i przegranych” (Zimbardo, Boyd 2009, s. 25), które przysyłają człowiekowi wszelkie sukcesy i pozytywne doświadczenia. Sposoby postrzegania przeszłości przez nauczycieli odgrywają zasadniczą rolę w podejmowaniu codziennych decyzji; stają się wiążącymi układami odniesienia, jakie pielęgnują w swoich umysłach osoby hołdujące pozytywnym lub negatywnym wizjom przeszłości. Minione zdarzenia mogą „[...] dawać poczucie bezpieczeństwa, zwłaszcza jeśli wspomnienia są dobre” (Zimbardo, Boyd 2009, s. 85). Osoby zorientowane na przeszłość niechętnie korzystają z nowych szans; podejmują ryzyko, a nawet mają trudności w zapoznawaniu się z nowymi osobami czy smakowaniu czegoś nowego (potraw, muzyki) (Zimbardo, Boyd 2009, s. 85). Taki nauczyciel będzie orędownikiem sprawdzonych rozwiązań i traktował wszelkie nowości jako zło, przed którym należy się wzbraniać, a szczególnie chronić uczniów. Nauczyciel zorientowany na przeszłość będzie wszelkie codzienne zdarzenia odnosił do tego, co już było. Może to sprawić, że w swoim działaniu kierować się będzie głównie motywem „ponieważ” (o którym szerzej piszę w dalszej części pracy) (Schütz 2008, s. 133–135), ukazującym subiektywnie znane uwarunkowania podjęcia lub zaniechania danego działania.

Zimbardo i Boyd (2009) twierdzą, że osoby o terażniejszej hedonistycznej perspektywie postrzegania czasu cieszą się chwilą, nie oglądając się w przeszłości i nie wybiegając myślami w przyszłość. Odznaczają się dużą kreatywnością, lubią nowe wyzwania i przygody pod warunkiem, że sprawiają im przyjemność, której aktywnie szukają. Nie inwestują we własny rozwój, gdyż w obecnej chwili nie jest to im potrzebne. Tak funkcjonujący nauczyciel ceni to, co pobudzające, stymulujące, ekscytujące i nowe. Unika tego, co wymaga wysiłku i trudu, jest rutynowe i nudne. Życie osób o terażniejszej fatalistycznej perspektywie postrzegania czasu opiera się, zdaniem cytowanych psychologów, na przeznaczeniu. Osoby prezentujące takie nastawienie wyznają maksymę, że co ma być, to będzie, i poddają się losowi. Nauczyciele działający według tej perspektywy są przekonani, że ich własne działania nie mają wpływu na przebieg ich życia, nie przybliżają nawet do rezultatów, jakich pragną. Oczekują szczęśliwego losu, wygranej odmieniającej życie. Rodzi to rodzaj wyuczzonej bezradności i rezygnację (Zimbardo, Boyd 2009).

Przyszłościowa perspektywa postrzegania czasu charakteryzuje się tym, że osoby o takim podejściu planują i organizują swój czas oraz przewidywane

obowiązki i niebezpieczeństwa stojące na drodze do obranego celu. Osoby takie są konsekwentne, wytrwałe i mają poczucie skuteczności podejmowanych działań (Zimbardo, Boyd 2009, s. 119). Nauczyciele przyszłościowcy dbają o własne zdrowie, czynią pożytek z porażek oraz trzymają się nadziei, że ich starania pozwolą osiągnąć założone rezultaty. Uwarunkowują swoje szczęście od osiągnięcia określonych celów w przyszłości. Dbają niewiele o dzień dzisiejszy, oczekując, że to, co najlepsze, jeszcze nadejdzie (Sobol, Oleś 2002). Nie cieszą się z tego, co mają w danej chwili, gdyż nieustannie zwróceni są ku przyszłości. Natomiast osoby kierujące się transcendentálną perspektywą postrzegania czasu odznaczają się niezwykłą dbałością o to, co robią obecnie, albowiem ma to nieodwracalny wpływ na ich przyszłość. Dla nich najważniejsze są konsekwencje, jakie wynikną w przyszłości z podejmowanych obecnie działań (Zimbardo, Boyd 2009). Wszystko, co robią, służy przyszłości.

Czas może być postrzegany w kategoriach pozytywnych i negatywnych, co uwidacznia się w preferowaniu określonych metafor czasu (Sobol-Kwapińska 2007). Czas ujmowany pozytywnie opisywany jest „jako zjawisko przyjazne, twórcze, niosące ukojenie i mądrość życiową”, negatywnie zaś „jako zagrożenie, presja, chaos, pustka, przemijanie” (Sobol-Kwapińska, Oleś 2010, s. 411).

Refleksje podsumowujące

Czasu w szkole nie należy postrzegać jako ciągłego strumienia o jednolitych właściwościach. Jest to raczej wielość koegzystujących temporalności (Geißler 2002), wielość zróżnicowanych czasów oddziałujących na siebie i kształtujących doświadczenia temporalne jednostek. Ta wielość temporalności i potencjalnych aspektów analizowania czasu rodzi też możliwość istnienia wielu dyskursów dotyczących zjawisk temporalnych (Hannken-Illjes 2007) także w odniesieniu do czasu w szkole (dyskurs organizacji, kulturowy, tworzenia strategii temporalnych, władzy itd.). Ponadto można mówić o istnieniu różnych rytmów, o polirytmiczności czasu w szkole. Czas przyśpiesza i zwalnia, jest mocno wypełniony zdarzeniami, a następnie pusty; jedno zdarzenie kończy się, stwarzając możliwość pojawienia się kolejnego. Szkolny czas jest nieciągły, co przejawia się nie tylko w urywaniu/przerywaniu dziejących się zdarzeń, ale także w ich symultaniczności. Czas w szkole jest ustrukturyzowany, a zarazem wymyka się wszelkiej strukturyzacji. Działania nauczycieli ukierunkowane są ku przyszłości (są celowe, określone założeniami ważnymi dla całego systemu), ale dzieje się to przez użytkowanie czasu teraźniejszego.

Warto raz jeszcze podkreślić, że czas w szkole ma wartość moralną. Ewa Nowak i Karolina M. Cern podkreślają:

Moralność w świecie społecznym – a przede wszystkim w publicznych sferach ludzkiej praktyki – mierzy się bowiem rzeczywistym postępowaniem i płynącymi z niego pożytkami, nawet gdy pożytki te ograniczają się wyłącznie do uniknięcia jakiegoś zła, krzywdy, straty lub konfliktu (2008, s. 13).

Czas w szkole winien być wypełniony treściami wartościowymi dla uczniów, przygotowującymi ich do kontynuowania tego, co było, koncentrowania się na tym, co jest, oraz antycypowania przyszłości. Rodzi to wiele pytań o etyczny wymiar zawodu nauczyciela, o ich zobowiązanie wobec młodych ludzi, których nauczają, o przykład stosunku do pracy i wykorzystywania czasu, jaki dają swoim uczniom. Akcentując jedynie ten wątek, przywołam słowa Andrzeja Nowickiego:

Stosunek do czasu może i powinien być rozpatrywany w kategoriach moralnych. Wychowanie moralne powinno wpajać ludziom nie tylko szacunek do pracy, [...] dla praw innych ludzi, dla dóbr kultury, ale również powinno wytwarzać w ludziach przekonanie, że należy szanować czas zarówno swój, jak i innych ludzi, że nie wolno go bezmyślnie marnotrawić, lecz należy wypełniać go cennymi treściami (1983, s. 150).

Odpowiedzialność nauczyciela za ucznia i jego czas jest bardziej egzystencjalna i indywidualna niż instytucjonalna (por. Kwiatkowska 1997, s. 89). Roman Ingarden (1998, s. 73–74) wskazał, że istnieją cztery rodzaje sytuacji, w których występuje odpowiedzialność:

- 1) ktoś ponosi odpowiedzialność za coś lub, inaczej mówiąc, jest za coś odpowiedzialny,
- 2) ktoś podejmuje za coś odpowiedzialność,
- 3) ktoś jest pociągany do odpowiedzialności,
- 4) ktoś działa odpowiedzialnie.

W związku ze specyfiką szkoły jako placówki oświatowej i zobowiązań, jakich podejmuje się nauczyciel, podpisując umowę o pracę, można mówić o ponoszeniu odpowiedzialności za czas uczniów i byciu pociąganim do odpowiedzialności z tytułu lekceważenia reguł temporalnych (np. spóźnienia czy skracania zajęć). Można to nazwać prawną i instytucjonalną odpowiedzialnością nauczyciela za czas. W codziennych relacjach równie ważne (o ile nie ważniejsze) są zobowiązania moralne za jakość czasu (to, w jakim stopniu jego treść służy uczniom) oraz postawa nauczycieli jako wychowawcy wobec czasu uczniów (to, czego jest przejawem). Nauczyciel, wkraczając w świat ucznia, podejmuje się odpowiedzialności za jakość czasu, który z nim współtworzy, oraz odpowiedzialności zwróconej ku przyszłości za sprawą odpowiedzialnego bycia w terażniejszości (por. Walczak 2011, s. 189–204). Wymaga to zadawania pytań o znaczenie czasu, namysłu nad tym, po co to robię i czemu to służy. Jednocześnie „[p]oczucie odpowiedzialności wyrasta nie tylko na fundamencie chcenia, lecz

także na fundamencie możliwości działania” (Tischner 1992, s. 101). Nauczyciel wtedy będzie miał poczucie odpowiedzialności za czas, gdy będzie przekonany, że jest rzeczywistym sprawcą działania i jego skutków. Warto jednak wyraźnie podkreślić, że odpowiedzialny człowiek sam wypełnia swoje życie konkretnymi zadaniami, co częstokroć staje się o wiele trudniejsze niż realizowanie cudzych poleceń. Dodać także należy, że wyjątkowość profesji nauczycielskiej polega jeszcze na tym, iż jest się odpowiedzialnym także za czyny niepodjęte wobec uczniów i siebie samego (por. Kwiatkowska 1997, s. 89–93), za czas zmarnowany, pusty oraz „zabijany” (Goffman 2006, s. 166). Ważne jest zatem, by nauczyciel miał poczucie ważności i wartości powierzonego mu we władanie czasu własnego i uczniów. Małgorzata Kunicka, konkludując badania własne dotyczące temporalnych orientacji teleologicznych nauczycieli, wskazuje na potrzebę „[...] poszerzania wiedzy nauczycieli (oraz studentów) o ich temporalności oraz uświadamiania [...] jej wpływu na określone aspekty życia” (2005, s. 120).

Szkoła socjalizuje i kształtuje określony stosunek wobec czasu. Uczniowie dzień za dniem świadomie i nieświadomie przyswajają sobie oraz rekonstruują określone reguły i normy dotyczące czasu, które z czasem stają się źródłem ich podręcznej, zdroworozsądkowej wiedzy. Szkoła zaszczerpia uczniom głównie myślenie o czasie w kategoriach ilościowych. Dzieje się to za sprawą harmonogramów, planów rozkładów, reguł punktualności i egzekwowania obecności itp. Ale także realizuje się przez każdodniowe komunikaty typu: nie marnuj czasu, pracuj grzecznie, działaj szybko i zgodnie z planem, czas ucieka, czas goni, nie ma czasu na... itd. (por. Peisert 2006, s. 61–65). Te powszechnie stosowane (nie tylko w szkole) i powtarzane komunikaty mogą stać się zinternalizowaną teorią czasu, która kształtuje zachowania młodego człowieka. Takie podejście nastawia na jednostronne rozumienie czasu oraz ogranicza dostrzeganie jego wielowymiarowości i wieloaspektowości. Odbieranie czasu w kategoriach czegoś, co się posiada (towaru), może przyczynić się do instrumentalizacji własnego życia i postrzeganiu go jako wartościowego, o ile wypełnia się taką koncepcją. Ponadto rodzi się niebezpieczeństwo, że taki interpretacyjny *common sense* przyczyni się do tego, iż uczeń zacznie manipulować czasem innych (por. Szewczyk-Kowalczyk 2010).

Rozdział 3

Codziennosc jako perspektywa oglądu zycia szkoly

Podstawę zycia szkoly stanowi codzienność. O ile sformułowanie „zycie szkoly” komunikuje o złożoności, wielowymiarowości i wieloaspektowości, to codzienność sprowadza na myśl sprawy drobne, powtarzalne. Oczywiście jest stwierdzenie, że zycie szkoly upływa na drobiazgach, na sprawach małej skali, niezauważalnie (por. Brach-Czaina 1992, s. 72). Ponieważ codzienność tworzy chaos zrutynizowanych, powtarzających się zabiegów (Szczepański 1987, s. 99), drobnych faktów ledwo zaznaczających się w czasie i przestrzeni (Braudel 1992, s. 25), przeto jest niemalże niedostrzegalna. Opisywanie tych zwyczajnych, oswojonych aktywności nie wydaje się atrakcyjne dla osoby będącej wewnątrz codziennych zdarzeń – wtedy wszystko jest takie oczywiste, mało znaczące, zwyczajne. „Nawet wówczas, gdy sami jesteśmy sprawcami zdarzeń potocznych, zdają się one za mało znaczyć, by warto było je analizować” (Brach-Czaina 1992, s. 73–74). Bez żalu przeoczamy wiele zwykłych sytuacji, uznając je za niewarte zapamiętywania, a nawet zauważania. Codzienne czynności przyjmujemy „[...] bezrefleksyjnie i nie czynimy tematem krytycznych pytań” (Watson 2002, s. 189, za: Sztompka 2008, s. 25), dopóki nie ulegną zaburzeniu. Dopiero wtedy zaczynamy dostrzegać, że rzeczy są „nie na swoim miejscu” (Sulima 2003, s. 234). Dopiero uzmysłowienie sobie, jaka część doświadczeń człowieka wywodzi się z codzienności, a jaką stanowią te niecodzienne, niezwykle i odświętne, budzi niemal lęk, że przeoczmy to, co stanowi trzon naszego zycia. Kluczowa w tym przyglądaniu się jest kwestia czasu. Aby sobie to uzmysłowić, warto zadać pytanie: Ile czasu zycia każdego człowieka to codzienność, a ile to zdarzenia niecodzienne? W tym szacowaniu czas codzienny zyskałby przytłaczającą przewagę. Analizując szkolną rzeczywistość, można mówić o prymacie codzienności nad niecodziennością, zdarzeń zwykłych nad niezwykłymi. W szkole codzienność to rozległe tło egzystencjalne „[...] rzadkich zdarzeń niezwykłych, które domagają się uwagi” (Brach-Czaina 1992, s. 76). Jolanta Brach-Czaina proponuje, by nie „przeoczyć” codzienności oraz „[...] bez uprzedzeń, ale i bez przedwczesnych nadziei, chłodno rozpatrzeć się w niej” (1992, s. 74). Jest to jedno z dążeń niniejszej książki – rozpatrzeć się w szkolnej codzienności.

Codziennosc definiowana jest „[...] jako każdy powtarzalny, cykliczny, rytmiczny i rutynowy cykl zdarzeń, realizujący się nierzadko w postaci zrutowanej, nawykowej, wykonywanej według określonego scenariusza” (Kopciwicz 2009, s. 108). Wszystkie użyte tu właściwości mają charakter temporalny: powtórzenie, cykl, rytm, rutyna, nawyk, planowanie. Potwierdza to potrzebę przyglądania się problematyce czasu. Na wahadłowy sposób rozumienia codziennosci wskazują Maria Dudzikowa i Maria Czerepaniak-Walczak, pisząc, że

[...] codziennosc jest naturalnym (realnym), ale i wirtualnym terytorium oscylowania między zadowoleniem, oswojeniem miejsc i czynności a niepewnością, obcością, niespodziewanymi zjawiskami, zaufaniem a nieufnością (wobec siebie i otoczenia), przyzwyczajaniem i rutyną a nowatorstwem (2010, s. 11).

Dostęp do rozpoznania codziennosci, zdaniem Rocha Sulimy, otwiera przyglądanie się przestrzeniom będącym „nieuchronną lokalizacją bytowania” (2003, s. 235), takim jak dom czy szkoła. Umieszczenie w dużym stopniu decyduje o treści i specyfice codziennych doświadczeń. Przyglądanie się z bliska drobnym aktywnościom i zdarzeniom mającym miejsce w szkole pozwala opisać strukturę codziennego czasu szkolnego, to, czym nauczyciel w szkole się zajmuje, co myśli i czuje. Obchodzić to powinno nie tylko samych nauczycieli ze względu na ich jakośc życia/pracy, ale także dlatego, że codziennie oddziałują na uczniów. Drobne, codzienne czynności nauczycieli (podjęta/zaniechana aktywnosc, grymas twarzy, gest, komentarz, okazana emocja itd.) przemijają często niepostrzeżenie, jednocześnie drażąc – jak kropla skałę – kształt codziennych doświadczeń uczniów. W szkolnej codziennosci „[...] cały czas coś się dzieje. Cichcem” (Brach-Czaina 1992, s. 78). Trzeba dążyć do zauważenia szkolnej codziennosci i tego, ku jakim wartościom jest zwrócona. Trzeba zapytać, jak nauczyciele kształtują własną codziennosc i jak ona ich kształtuje. Rozpoznanie subiektywnych doświadczeń nauczycieli pozwala dostrzec świat przez nich przeżywany, który wymyka się obiektywnym formułom czy konstruktom logicznym. Ponadto umożliwia odczytanie ich sposobów rozumienia codziennych zjawisk tworzących ich „wiedzę podręczną”. Codzienne zdarzenia są konkretne i uchwytnie, co daje możliwość oddziaływania na nie i ich przekształcania.

Codziennosc stanowi ważny obszar zainteresowań badaczy (Highmore 2002), a we współczesnej socjologii stała się jednym z najważniejszych przedmiotów badań (Sztompka 2008). Systematyczne badania nad życiem codziennym jako jeden z pierwszych podjął Henri Lefebvre. Jego prace (Lefebvre 1987, 1991, 2004) stanowią fundament socjologii codziennosci (Sztompka, Bogunia-Borowska 2008; Bogunia-Borowska 2009). Teoretyczne podstawy współczesnej socjologii codziennosci zostały nakreślone w XX wieku w projektach socjologii fenomenologicznej Alfreda Schütza, etnometodologii Harolda Garfinkla i teorii dramaturgicznej Ervina Goffmana. W pedagogice pojawia się coraz więcej

analiz dotyczących tej problematyki (np. Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak 2010; Bochno, Nowosad, Szymański 2014; Szymański, Łukasik, Nowosad 2014; Zalewska-Meler 2015).

W socjologii fenomenologicznej Schütza istotna jest „[...] naoczność, cieleśność, bezpośrednia dostępność, a zatem obserwowalność konkretnych aspektów codzienności” (Kopciewicz 2009, s. 109). Fenomenografię interesuje nie to, co jest naoczne, obserwowalne, ale procesy rozumienia zjawisk (jednostkowe lub zbiorowe) wpisane w definicję wiedzy podręcznej, znaczenia nadawane światu. Badania fenomenograficzne doprowadziły do poszerzenia zasobów wiedzy podręcznej o kwestie

[...] związane z wiedzą osobistą, różnymi postaciami ideologii, wiedzą ukrytą, wiedzą kolektywną, zdroworoządkową, marginalizowaną, a nawet z nieświadomością, funkcjonującymi w codziennym życiu osób badanych w określonych przestrzeniach świata społecznego (Kopciewicz 2009, s. 109).

W rozdziale tym dokonam analizy rzeczywistości świata życia codziennego zaproponowanej przez Alfreda Schütza. Jej odczytanie pozwoliło nadać ostateczny kształt opracowanemu narzędziu badawczemu służącemu do opisu przebiegu dnia. Zaprezentuję także koncepcję czasu codziennego stworzoną przez Katarzynę Popiołek, która wyznaczyła strukturę pytań wywiadu, a tym samym obszary analiz w części empirycznej. Te dwie koncepcje posłużyły do zdefiniowania kluczowego zagadnienia, jakim jest doświadczenie przez nauczyciela codziennego czasu. Inaczej mówiąc, w części tej przedstawię założenia ontologiczne i epistemologiczne będące podstawą przyjęcia określonych rozstrzygnięć metodologicznych.

3.1. Rzeczywistość świata życia codziennego – koncepcja Alfreda Schütza

Wyjaśnianie rzeczywistości społecznej na podstawie doświadczenia dnia codziennego jest – zdaniem Alfreda Schütza (1986, s. 176) – głównym celem nauk społecznych. Budując wiedzę naukową (*episteme*), należy wyjść od doświadczenia konkretnych ludzi w konkretnych sytuacjach (*doxa*).

Doxa objawia się jako **wiedza podstawowa**, fundament wszystkich konstrukcji wyższego rzędu, a zarazem pozostaje pogrążona w cieniu jako **wiedza wstępna**, nie dorównująca głębokiemu oglądowi rozumu (Waldenfels 1993, s. 114).

Stanowi ona przednaukową, zdroworoządkową formę poznawczego osvajania świata (Hejnicka-Bezwińska 1997, s. 13–14), kluczową w codziennym działaniu. Codziennosc tworzą „proste czynności, swojskie klimaty, banalne obowiązki,

przejrzystosc relacji i niewygórowane aspiracje”, a zarazem jawi się ona jako arena zmagañ, trudu radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości pełnej zależności i relacji władzy (Krzychała 2007, s. 35). Źródłem wiedzy o codzienności jest zasób naszych wcześniejszych doświadczeń, ale także uzyskanych od przodków i wychowawców, przyjmowanych jako oczywiste i niekwestionowalne. Doświadczenia te dostarczają schematów odniesienia. Wiedza o świecie,

[...] a zatem i świat, którego dotyczy, ma charakter intersubiektywny, jest pochodną subiektywności aktorów, ale na co dzień jawi im się jako rzeczywistość obiektywna, złożona z obiektów i zdarzeń, których znaczenie ma walor ponadsubiektywny (Manterys 2008, s. X).

Świat obecnie dany „naszemu doświadczeniu i interpretacji” (Schütz 2008, s. 18) wcześniej był tworzony, doświadczany i interpretowany przez naszych przodków. Nie jest on zatem ograniczony do ram świata prywatnego, wyłącznie osobistych znaczeń, ale współtworzony z tymi, którzy byli, którzy są oraz z myślą o pokoleniach nadchodzących. Znaczenia świata społecznego są konstruowane w interakcji z innymi (Schütz 2008, s. 18). Każdy uczestnik świata codziennego wyposażony jest w procesie socjalizacji i wychowania w „wiedzę podręczną” (Schütz 2008, s. 18), dostarczającą schematów odniesienia, pierwszego zestawu kategorii służących do oglądu świata i realizacji subiektywnie znaczących celów. Aleksander Manterys stwierdza, że „[...] jednostki zazwyczaj nie kwestionują ani stałości tego świata, ani ważności własnych doświadczeń z nim związanych” (2008, s. X). Świat i jego obiekty nie budzą na co dzień wątpliwości jednostki – są takie, jak się jej wydają. Ta pewność „[...] ustanawiana jest w wymiarze czasowym, w odniesieniu do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, jako składnik nastawienia naturalnego” (Schütz, Luckmann 1973). W konkretnej sytuacji jednostka korzysta z tych zasobów w zależności od określonego interesu, który zamierza osiągnąć. Każdorazowo dokonuje analizy, które elementy wiedzy podręcznej są relewantne, istotne w konkretnej sytuacji, a które marginalne lub w ogóle nieznaczące, nietrafne (por. Wagner 1970, s. 15).

Tak długo, jak długo działa raz ustalony schemat odniesienia oraz system uzasadnionych doświadczeń naszych i innych ludzi, a także tak długo, jak długo działania realizowane pod ich kierunkiem dostarczają pożądaných rezultatów, ufamy owym doświadczeniom (Schütz 2008, s. 33).

Codziennosci się doświadczają (Waldenfels 1993, s. 103–129), a jej sens staje się możliwy do uchwycenia przez badanie elementów realnych scenariuszy życiowych (Sulima 2000, s. 9), tego, co zdarza się każdego dnia. Bernhard Waldenfels, analizując pojęcie codzienności, stwierdza, że oznacza ona:

- 1) „[...] strukturę doświadczeń (*ethos*), obejmującą to wszystko, co zwykle mówimy, myślimy, czynimy i czujemy”;

- 2) pewien poziom doświadczeń – jest to bliskie temu, co Arystoteles nazywał doświadczeniem (*empeiria*), w odróżnieniu od praktycznego rozsądku (*techné*) i uzasadnionej wiedzy (*episteme*);
- 3) jest pewną szczególną sferą w przestrzeni doświadczeń (Waldenfels 1993, s. 107–108).

Doświadczenie jakiejś sytuacji to „[...] rozumienie jej w sposób osobisty i bezpośredni, z udziałem emocji i wszystkich zmysłów. [...] To, co doświadczający widzi, słyszy, myśli, przeżywa, jest kształtowane przez sytuację lub działanie” (Trzebiński 2002, s. 27). Codziennie doświadczamy „[...] nie jako obserwatorzy z zewnątrz, ale z wewnętrznej perspektywy, z zanurzenia w codzienność, jako aktywni jej uczestnicy, jako gracze złożonej i długiej gry na żywo” (Krzyszczak, Zamorska 2008, s. 18). Doświadczenia te są „[...] najbardziej realną narzucającą się naszej percepcji formą bytu” (Kopciwicz 2009, s. 108). Zdaniem Michela Maffesoliego są jedyną przyczyną i jedynym skutkiem wszelkich sytuacji społecznych (za: Sztompka 2008, s. 26).

Wszystkie ludzkie doświadczenia konstytuują to, co Husserl nazywał „światem życia”. Ideę świata życia Schütz (2008) wykorzystał do analizy „świata życia codziennego”. Stanowi on dlań „zarówno scenę, jak i obiekt naszych działań i interakcji” (Schütz 2008, s. 18). Jednostka codziennie, będąc wśród innych osób, działa w celu realizacji własnych zamiarów i/lub zobowiązań wobec innych. Helmut R. Wagner, edytor prac Schütza, objaśnia:

[...] świat życia to, najprościej, cała dziedzina codziennych doświadczeń, orientacji i działań, poprzez które jednostki realizują swoje sprawy i interesy, posługując się przedmiotami, nawiązując relacje z innymi ludźmi, podejmując plany i doprowadzając do ich realizacji (Wagner 1970, s. 14–15).

Każdy moment życia jednostka spędza w świecie potocznego, codziennego doświadczenia (Gurwitsch 1989, s. 151). Podstawowym instrumentem organizacji doświadczenia jest wiedza jednostki o świecie społecznym (Manterys 2008, s. X). Wiedza ta jest „[...] dostępna potencjalnie wszystkim jednostkom pod postacią społecznego zasobu wiedzy” – jest podobna dla wszystkich, a zarazem odmienna, specyficzna na poziomie jednostki (Manterys 2008, s. X). Inaczej mówiąc, wiedza o świecie zawiera szereg społecznie reprodukowanych recept, typowych sposobów definiowania danej sytuacji oraz indywidualnych ich interpretacji i modyfikacji wyznaczających codzienne funkcjonowanie jednostki. Wszelkie zmiany, specyficzne sposoby organizacji własnego doświadczenia tworzone są na kanwie tego, co typowe i sprawdzone: „[...] w typowych sytuacjach życia codziennego, przyjmujemy pewne typowe role” (Schütz 2008, s. 124); zachowujemy się jak „typowy turysta”, „typowy wznawca”, „typowa nauczycielka” itd. W ciągu niedługiego odcinka czasu zmieniamy role: rozstajemy się z jednymi, a wcielamy się w kolejne. Aktorzy „[...] zawsze postrzegają swoje otoczenie w kategoriach

typowości” (Manterys 2008, s. XII), a relacja z innymi zależy od tego, który typ relacji w danej chwili obiorą, np. czy będzie to grzecznościowa rozmowa, czy pouczanie.

Tak długo, jak długo działa raz ustalony schemat odniesienia oraz system uzasadnionych doświadczeń naszych i innych ludzi, a także tak długo, jak długo działania realizowane pod ich kierunkiem dostarczają pożądaných rezultatów, ufamy owym doświadczeniom (Schütz 2008, s. 33).

Świat życia determinowany jest: okolicznościami sytuacyjnymi (czynniki zewnętrzne stymulujące i utrudniające podjęcie i realizację określonych działań), doświadczeniami biograficznymi jednostki (unikatowe dotychczasowe doświadczenia, biograficzne determinanty postrzegania danej sytuacji) oraz jej „zasobem wiedzy podręcznej” (wiedza płynąca z wcześniejszych doświadczeń, dostarczająca schematów interpretacji i hierarchizowanie konkretnej sytuacji) (Wagner 1970, s. 14–15; Sztompka 2008, s. 35–36). Każdy człowiek konstruuje swój świat życia, czerpiąc ze społeczeństwa, a szczególnie z kultury, ale także z własnych doświadczeń i ich indywidualnej interpretacji (Wagner 1970, s. 15; Kopciwicz 2009). Kieruje się zwykle naturalnym nastawieniem i motywami pragmatycznymi. Świat życia codziennego jest „[...] czymś, co musimy zmieniać poprzez nasze działania, oraz czymś, co modyfikuje nasze działania” (Schütz 2008, s. 18). Sztompka (2008, s. 35) ukazuje, za Schützem, że codzienne działania ulokować można w czterech sferach:

- 1) bezpośredniego kontaktu, obserwowalnej, poddającej się naszemu ingerencji/oddziaływaniu;
- 2) koniecznej do uwzględniania i ważnej dla naszego działania, na którą jednak nie mamy wpływu;
- 3) tymczasowo nie oddziałującej na nasze projekty i plany, co może jednak ulec modyfikacjom, rodząc nowe ryzyka, zagrożenia i ograniczenia;
- 4) zupełnie nieznaczącej (teraz i w przyszłości) dla naszych działań.

Jednostka nadaje znaczenie „zastanym budulcom swojego życia” (Sztompka 2008, s. 35), przyjmującym postać fizyczną, dostępną poznaniu zmysłowemu, odnosząc się do znaczeń, które posiadają (są w nie społecznie i/lub kulturowo wpisane). Chcąc sprostać konkretnym wymogom własnego życia, kieruje się konkretnymi interesami, które realizuje, biorąc pod uwagę ich istotność tu i teraz oraz/lub w przyszłości. Za sprawą systemu istotności (Schütz 2008, s. 32–33) jednostka decyduje, co w danej chwili jest najistotniejsze i co służy realizacji przyjętego projektu działania.

Oznacza to, że jednostka każdorazowo interpretuje siebie i swoje otoczenie, określa to, co jest tematycznie istotne, dopasowuje swoją wiedzę, przywołuje zmagazynowane schematy percepcji i interpretacji, uzgadnia je z narzuconym strukturalnie tematem. Podlega więc ustawicznej socjalizacji, uczy się interpretacji doświad-

czanych obiektów, koordynacji tego, co jest możliwe na kanwie zaznaczających się sytuacyjnie składników doświadczenia (Manterys 2008, s. XIII).

Gdy jednostka osiąga to, co subiektywnie uznaje za znaczące, wtedy codzienność staje się przestrzenią sprawczych działań. Warto doprecyzować, czym jest działanie. Schütz definiuje je jako

[...] ludzkie postępowanie, rozumiane jako dokonujący się proces, który jest uprzednio obmyślony przez aktora, to znaczy oparty na wcześniej stworzonym projekcie. Termin „czyn” oznacza rezultat owego dokonującego się procesu, czyli dokonane działania (2008, s. 131).

Czynne działanie to postępowanie uprzednio obmyślone, podejmowane intencjonalnie, z zamiarem realizacji zaprojektowanego stanu rzeczy (Schütz 2008, s. 20–21). Jego zdaniem (2008, s. 20) działanie może mieć charakter jawny (związane z robieniem czegoś) lub ukryty (związane z myśleniem o czymś). Po to, by zamiar, myśl czy fantazję (czyli postępowanie o charakterze ukrytym) przekształcić w cel, „[...] a projekt w zamiar, musi pojawić się intencja realizacji owego projektu, która wywoła zaplanowany stan rzeczy. [...] Działanie jawne jest zawsze zaprojektowane i zamierzone” (Schütz 2008, s. 131). Autor działania musi antycypować stan rzeczy, który zostanie wywołany działaniem przezeń planowanym. Zanim zaplanuje poszczególne kroki, musi mieć projekt całości. Schütz wskazuje: „W celu zaprojektowania przebiegu przyszłego działania muszę w mojej wyobraźni umiejscowić się w przyszłości, jak gdyby owo działanie **zostało** już zrealizowane i **zmaterializował się** czyn stanowiący jego rezultat” (2008, s. 132). Sformułowanie przyszłego czynu w czasie przyszłym dokonany nie gwarantuje oczywiście jego realizacji, gdyż „[...] ze wszystkimi formami projektowania związana jest nierozzerwalnie niepewność” (Schütz 2008, s. 133). Cel ma czasoprzestrzenną strukturę. Autor dodaje, że projekt oparty jest na wiedzy płynącej z wcześniejszych doświadczeń jednostki, dokonanej przez nią typizacji sytuacji, rozpoznaniu jej jako podobnej do wcześniejszych oraz biograficznie uwarunkowanej sytuacji. Projektowanie jest procesem, w trakcie którego aktor poszerza własną wiedzę podręczną, dojrzewa, nabywając doświadczenia. Schütz podkreśla, że struktura czasowa każdego z projektów zawsze odnosi się

[...] do zasobów wiedzy podręcznej aktora w momencie projektowania oraz niesie ze sobą horyzont pustych antycypacji, czyli założeń, iż zaprojektowany czyn będzie realizowany w taki sam typowy sposób jak wszelkie wcześniejsze, podobne i znane autorowi czyny (2008, s. 135).

Projektujący zobowiązani są do uwzględnienia tego, co narzuca rzeczywistość, w której działanie będzie podejmowane. Projekt ma być wykonalny w tych warunkach, w których planujący się znajduje. Jeśli zostanie oderwany od rzeczywistych warunków, to może mieć wyłącznie charakter życzeniowy, stać się

fantazjowaniem bez szans na realizację (wtedy stanowi przejaw działań pozornych) (por. Dudzikowa 2004, 2013).

W projektowaniu ważne są motywy podejmowanych działań, które Schütz dzieli na motywy „ażeby” oraz „ponieważ” (2008, s. 133–135). Motyw „ażeby” „[...] oznacza stan rzeczy czy też cel, który ma być osiągnięty poprzez podjęte działanie” (2008, s. 133). Motyw „ażeby” ma charakter subiektywny, o którego treści wie jedynie osoba projektująca działania. Jest zwrócony ku przyszłości; obejmuje zarówno wyobrażenie, jak i dążenie do realizacji antycypowanych stanów rzeczy. Inaczej jest z motywem „ponieważ”, który odnosi się do przeszłych doświadczeń aktora; jest ukazaniem uwarunkowań podjęcia lub zaniechania danego działania. Motyw ten dostępny jest obserwatorowi (ma charakter obiektywny) i jest możliwy do rozpoznania przez dokonanie „rekonstrukcji postawy aktora wobec swojego działania” (Schütz 2008, s. 134). Projektując jakieś działanie, należy także uwzględnić, czy jest wykonalne w sytuacji, w której znajduję się dana osoba. Inaczej mówiąc, działanie jest osadzone w niepowtarzalnej biografii każdego człowieka. To ona pozwala zrozumieć różnorakie ograniczenia działania poszczególnych osób, które – podobnie jak cele – są „ponadosobowe, transsytuacyjne, potencjalnie wspólne z bliźnim” (Manterys 2008, s. XIV). Warto jednak podkreślić, za Kazimierzem Obuchowskim (1987, s. 48), że działanie o motywie „dlatego, że coś się kiedyś wydarzyło” nastawione na przeszłość jest typową orientacją neurotyczną. Teraźniejsze działania bywają podejmowane, by neutralizować negatywne doświadczenia i traumatyczne przeżycia z przeszłości. A zatem przepracowane motywy „ponieważ” mogą stać się podstawą motywów „ażeby”, co wskazuje na możliwość odnawiania własnego kontaktu ze światem (Manterys 2008, s. XIV). Świadome powstrzymywanie się przed działaniem także może służyć osiągnięciu zamierzonego stanu rzeczy (Schütz 2008, s. 131). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera determinacja jednostki do działania, która jest przejawem jej wolności w urzeczywistnianiu własnych projektów oraz zastanych, obiektywnych okoliczności. Jednostka, funkcjonując w określonych, zewnętrznych warunkach, podejmuje wybory o podjęciu lub zaniechaniu działania:

Autodeterminacja aktora to zawsze rezultat zderzenia jego potencjalnej swobody z aktualnymi uwarunkowaniami sytuacji działania, którym aktor nie tyle ulega, ile daje się rozpoznać w toku działania (Manterys 2008, s. XV).

Świadomie działająca jednostka, pragnąc realizować swój zamiar, rozpoznaje warunki własnego działania, z uwzględnieniem innych osób i ich sposobów postrzegania rzeczywistości oraz obowiązujących kulturowych wzorów działania. Jednostka jest sprawcą własnych działań, które są rozumiane „[...] jako zachodzące w czasie współkształtowanie się celów i środków w kontekście sytuacji” (Manterys 2008, s. XVII). „Każde działanie powołuje strukturę czasoprzestrzenną, ale struktura ta rzadko bywa uświadamiana” (Tuan 1987, s. 167),

zwłaszcza gdy wykonuje się działania znane, rutynowe i powtarzalne, jakimi są działania codzienne. Dopiero „zaskakujące zdarzenia” (Tuan 1987, s. 167) zmuszają nas do refleksji nad doświadczeniem. Jednak każdorazowo odbywa się ona „[...] w kategoriach uprzednio zorganizowanego zasobu wiedzy podręcznej, jaką posiada w każdym momencie swej egzystencji” (Schütz 2008, s. 192). Ponadto człowiek w swym codziennym świecie życia jest „bardzo zainteresowany tym, co antycypuje”, a jego wiedza o świecie jest powiązana z wiedzą posiadaną przez innych, podzielaną jako oczywista (Schütz 2008, s. 192–193).

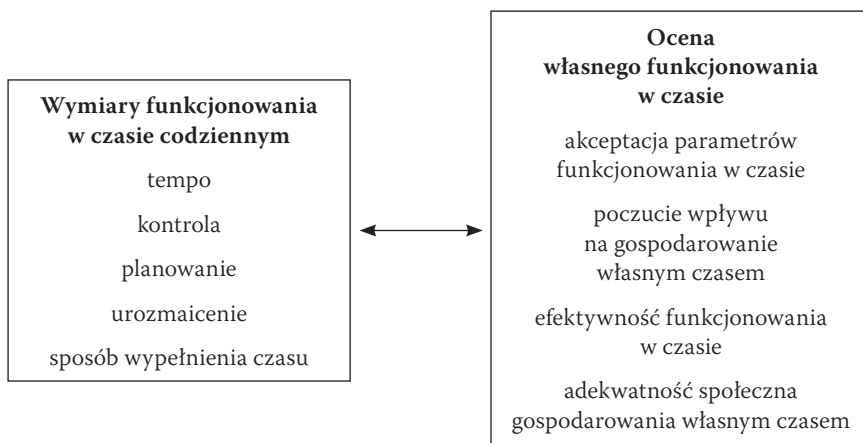
3.2. Perspektywa czasu codziennego – koncepcja Katarzyny Popiołek

Zarówno czas, jak i codzienność należy do zjawisk o złożonej, wielowymiarowej i wieloaspektowej naturze oraz pojęć o rozbudowanej semantyce. Implikuje to konieczność zawężenia pola badawczego i czytelnego jego określenia, w innym razie łatwo o rozminięcie się z określonym celem badawczym. Chcąc dokonać analizy czasu codziennego, przyjmuję perspektywę dnia codziennego zaproponowaną przez Katarzynę Popiołek (2010). Autorka na podstawie badań własnych oraz innych naukowców (głównie z obszaru psychologii) stwierdza, że „[...] człowiek ujmuje czas w dwóch perspektywach – czasu codziennego i całości czasu życia” (2010, s. 88). Każda z nich wskazuje na odmienny przedmiot badań, którego ramy jednoznacznie wyznacza określony wycinek czasu – dzień lub linia życia. „W percepcji dnia codziennego człowiek opisuje i ocenia sposób regulowania swojego zachowania w konkretnej, łatwej do poznawczego uchwycenia jednostce czasu, jaką jest dzień” (Popiołek 2010, s. 88). Percepcja czasu życia wymaga refleksyjnego odniesienia się do „[...] najszerszego dostępnego mu percepcyjnie odcinka czasu, którego wyróżnienie związane jest z miejscem zajmowanym obecnie na linii życia, a więc do całości czasu znajdującego się przed tym właśnie punktem i po nim” (Popiołek 2010, s. 88). W dalszej części pracy skoncentruję się wyłącznie na pierwszym z wymienionych porządków czasowych i tym, jak człowiek reguluje własne zachowanie w ciągu dnia. To „[c]zas codzienny stanowi materię życia” (Popiołek 2010, s. 90).

Podstawową jednostką miary czasu codziennego jest doba (Aveni 2001, s. 113 i n.). Perspektywa czasu codziennego, z dniem jako dokładnie wskazanym odcinkiem czasu, pozwala poznawczo uchwycić czas i czytelnie nakreślić przedmiot badań. Dzień jest odcinkiem czasu o powtarzalnej strukturze, co daje możliwość uchwycenia tego, jak człowiek „[...] postrzega i charakteryzuje czasowe aspekty regulowania swoich stosunków z otoczeniem” (Popiołek 2010, s. 88). Powtarzalny cykl dnia i nocy, codziennych aktywności związanych z pracą i od-

poczynkiem, z wpisanymi w dany dzień konkretnymi zobowiązaniami, pociąga za sobą konieczność strukturyzowania czasu w ciągu dnia i odpowiedniego użytkowania. „Każdego dnia człowiek w swej powszedniej aktywności oddaje się prostym czynnościom” (Łukasik 2013, s. 127). Popiołek (2010, s. 90) stwierdza, że zachowania człowieka ujmowane w perspektywie dnia codziennego można analizować w następujących wymiarach: tempo, planowanie, kontrola, urozmaicenie, sposób wypełniania czasu.

Rys. 2. Model percepcji czasu codziennego



Źródło: K. Popiołek (2010, s. 90).

Dzień po dniu człowiek reguluje swoje zachowania, uwzględniając te wymiary: planuje i wypełnia swój czas czynnościami o zróżnicowanym urozmaiceniu, kontroluje długość trwania czynności i ich tempo. Popiołek (2010) wyróżnia dwa etapy percepcji codziennego czasu. Etap pierwszy to określenie sposobu funkcjonowania w pięciu wymiarach; drugi to ocena doświadczanego stanu rzeczy. Sposób postrzegania przez człowieka swojego czasu codziennego oddziałuje na postrzeganie przezeń całości życia. To, co robimy i czego doświadczamy każdego dnia, ma wiele wspólnego z tym, jakiego rodzaju życie prowadzimy (Csikszentmihaly 1998, s. 11). Należy także zauważyć, że „[...] to, co jest ważne czy też korzystne w skali dnia, może nie mieć znaczenia w skali życia, gdzie funkcjonują inne parametry oceny czasu” (Popiołek 2010, s. 90).

Autorka koncepcji analizuje wskazane wymiary, ujmując je na określonych kontinuumach od – do, co stwarza możliwość usytuowania zachowania jednostek w tych ramach. **Wymiar tempa** pozwala określić zachowania jednostki na kontinuum od wolnego do szybkiego. Współczesny człowiek doświadcza przyspieszenia, co widać zwłaszcza na poziomie analizy codziennych zachowań. Pośpiech dostrzegalny jest już w warstwie języka potocznego przez coraz częstsze

używanie określeń typu „»gnać« zamiast »iść«, »pochłaniać« zamiast »jeść«, »pędzić« zamiast »jechać«” (Zalewska-Meler 2014, s. 75). Wiesław Sztumski wylicza:

Coraz szybciej i w coraz krótszym czasie produkuje się, świadczy usługi, konsumuje, bawi, spożywa posiłki i spędza czas wolny, myśli, uczy i naucza, czyta, mówi, słucha, ogląda telewizję, przemieszcza, doświadcza życia, podejmuje decyzje, dokonuje wyborów, odpoczywa i kocha (2015, s. 128).

Kultura pośpiechu sprawia, że człowiek przedkłada to, co pilne, ponad to, co ważne. Tempo życia przyśpieszyło tak bardzo, że człowiek coraz częściej wspomaga się technologią, co z jednej strony służy usprawnieniu działania, z drugiej jednak sprawia, że w tym samym odcinku czasu przybywa zobowiązań i czynności do wykonania. W związku z tym rodzi się konieczność coraz starannejszej organizacji czasu w ciągu dnia. Działania osób analizowane w **wymiarze planowania** można rozłożyć na „[...] kontinuum od dokładnego przewidywania koniecznych do zrealizowania zadań po przypadkowy układ czynności tworzony *ad hoc* zgodnie z bieżącymi chęciami czy zaistniałą sytuacją” (Popiołek 2010, s. 91). Godzenie zadań i ról życiowych wymaga nie tylko planowania, ale także kontroli i determinacji w realizacji przyjętego planu, gdyż tylko wtedy osiągnąć można satysfakcjonujące efekty.

W **wymiarze kontroli** ludzkie zachowania można rozmieścić na kontinuum od precyzyjnego planowania wystąpienia i długości trwania każdej czynności, dbałości o to, by nie tracić czasu na to, co nie jest ważne i/lub pilne, do braku kontroli lub swobodnego traktowania długości i treści wykonywanych czynności, niedopuszczania myśli o istnieniu terminowych zobowiązań. Codziennosc cechuje się powtarzalnością wykonywanych czynności.

Wymiar urozmaicenia

[...] określa, na ile człowiek spostrzega poszczególne okresy dnia, wykonywane czynności jako podobne; powtarzalne i nudne bądź, przeciwnie, różnorodne, niepowtarzalne, interesujące, a także – lub tylko to – jak dalece osiągany stopień pobudzenia jest adekwatny do jej potrzeb (Popiołek 2010, s. 91).

Dni mogą być nie tylko nieurozmaicone, ale także pozbawione aktywności, niemal puste. A zatem na „[...] kontinuum od poczucia pustych, niczym niewypełnionych godzin, po poczucie wykorzystania w sposób zadowalający każdej godziny upływającego dnia” określić można **wymiar wypełnienia czasu**. Z analizy powyższych wymiarów wyłaniają się dwie odmienne wizje czasu codziennego.

Pierwszej doświadczają osoby bardzo aktywnie spędzające każdy dzień, funkcjonujące w dużym tempie. Osoby takie każdy dzień mają wypełniony po brzegi czynnościami o dużym urozmaiceniu i różnorodności. Wymaga to od

nich duzej umiejtnosci planowania oraz kontroli realizacji kolejnych zadan. Wykonuja czynnosc za czynnoscia, nie dajac sobie przyzwolenia na ociaganie czy bezsilnosc. Dzialaja pod presja czasu i wielosci zobowiazan. Kazda ich czynnosc jest kontrolowana z zegarkiem w reku. Ludzie tacy maja byc szybcy, sprawni i gotowi do realizacji kolejnych aktywnosci.

O drugiej koncepcji mozna mowic wtedy, gdy osoba dziala zgodnie z naturalnym rytmem; nie spieszac sie, realizuje tyle zajec, ile ja satysfakcjonuje, nie wypeiniajac dnia ponad wlasne sily. Jej dzialania sa wystarczajaco urozmaicone, by mogla swa codziennośc uznać za atrakcyjna i interesujaca, ale jednak nie przyniatajaca liczba i zakresem codziennych wyzwan. Plan dnia traktuje raczej jako swoiste ukierunkowanie, a nie sztywne ramy. Z duza elastycznoscia modyfikuje swoje calodzienne zamierzenia. Nie odczuwa presji czasu i nie kontroluje jego uplywu, wykonywanie czynnosci trwa dopoty, dopoki sprawa przyjemnosc i nie meczy. Pomiedzy tymi skrajnymi koncepcjami codziennego czasu mieści sie cala gama zroznicowanych zachowan i mniej radykalnych wersji dobowego czasu.

Analizowanie dnia z perspektywy wyzej wymienionych wymiarow pozwala ustalic, jak czlowiek ocenia wlasny sposob funkcjonowania. Czlowiek jest w stanie dokonac oceny konkretnego dnia, stwierdzajac przystawalnosc zaistnialej sytuacji do wlasnych oczekiwan (Popiołek 2010, s. 91). Im mniej uciagzliwy jest konkretny dzien, tym pozytywniejsze konsekwencje psychologiczne pociaga, oddzialujac na funkcjonowanie czlowieka, tym bardziej jest on zadowolony z wlasnych dni, a w dalszej kolejnoscí calego zycia.

Ocena „potoczystosci vs uciagzliwosci codziennego czasu” (Popiołek 2010, s. 91) wymaga odniesienia do kilku kryteriow. Pierwszym z nich, wedlug Popiołek, jest stopien akceptacji przez jednostke wlasnego funkcjonowania w roznych wymiarach czasu codziennego. Jednostce moze odpowiadac codzienne funkcjonowanie lub odczuwac je jako uciagzliwe, przytlaczajace zaciskajaca sie petla czasu. Wazne w ocenie konkretnego dnia jest to, czy jednostka ma poczucie wplywu na gospodarowanie wlasnym czasem (Popiołek 2010, s. 91). To, jak jednostka funkcjonuje dzien po dniu, moze byc efektem zewnetrznego nacisku lub autonomicznego wyboru. Jednostka ma wieksze poczucie wplywu na wlasny czas w przestrzeni prywatnej, a znacznie mniejszy w trakcie realizowania zadan zawodowych. Dzialania poszczegolnych osob musza byc w pracy prawidlowo skoordynowane czy – mowiac za Krzysztofem Koneckim (2000) – „prawidlowo dopasowane”, co dotyczy zarowno planow pracy, jak i terminow jej wykonania. Osoby bedace wyzej w hierarchii moga kontrolowac temporalny wymiar wykonywania czynnosci osob im podleglych: okreslac tempo pracy, czas przeznaczony na realizacje danej czynnosci, wyznaczac *deadline* itd. Ocena wlasnego funkcjonowania w czasie jest wyzsza, gdy sprzyja efektywnosci dzialan – jest

to kolejne kryterium wskazane przez Popiołek (2010, s. 91). Ostatnim zaproponowanym przez nią kryterium jest adekwatność społeczna – podmiot ocenia, „[...] na ile charakterystyka danego wymiaru zgodna jest, jego zdaniem, z oczekiwaniami społecznymi” (2010, s. 91). Człowiek ma poczucie adekwatności, gdy wyznacza sobie i osiąga rozwojowe punkty krytyczne (Wrosch, Heckhausen 2005), inaczej mówiąc, terminy regulowania własnego rozwoju (po których możliwości osiągnięcia celów rozwojowych zmieniają się niekorzystnie) czy zadania rozwojowe istotne w danym okresie życia (Havighurst 1981). Osoby mają poczucie adekwatności, gdy „żyją w czasie” (Wrosch, Heckhausen 2005), potrafią przyporządkować własne działania do rytmu biologicznego i społecznego. Katarzyna Popiołek i Agata Chudzicka-Czupała (2008, s. 212) twierdzą, że osoby pozytywnie oceniające własne funkcjonowanie w czasie codziennym i akceptujące swój sposób działania w czasie przejawiają większą aktywność w różnych obszarach życia. Augustyn Bańka dodaje, że ujmowanie czasu jest „[...] przejawem afirmacji bycia, dostrzeganiem swojej odmienności, własnych przeobrażeń, ekspresyjności w działaniu” (2010, s. 102).

Psycholog Nancy K. Schlossberg (2011) twierdzi, że z tym, czy jednostka działa „w czas”, „po czasie” czy „poza czasem”, związane jest poczucie szczęścia. Osoby są szczęśliwsze, gdy realizują swoje zadania rozwojowe „w czas”. Ponieważ jednak żyjemy obecnie w sprzecznych rzeczywistościach, w których nie ma przewidywalnych, „odpowiednich” terminów osiągnięcia celów rozwojowych (np. ludzie żenią się i mają dzieci po czterdziestce; po sześćdziesiątce zaczynają nową pracę), doznaniem niemal powszechnym, dotyczącym wszystkim bez względu na wiek, staje się „poczucie braku ciągłości doświadczenia” (Bauman 2009, s. 112) i trudno mówić o jednoznacznych kryteriach adekwatności społecznej. Być może trzeba większej elastyczności w jej ocenianiu.

Rozdział 4

Proces badawczy – założenia i realizacja

4.1. W poszukiwaniu strategii badawczej

Prezentację istoty przyjętych założeń badawczych rozpoczynam od tezy, która nakreśla pole problemowe podjętych badań.

żyć to doświadczać – poprzez działanie, odczuwanie, myślenie. Doświadczenie rozgrywa się w czasie. To czas jest zatem podstawowym, acz rzadkim dobrem, jakim dysponujemy. [...] Dlatego też jedną z najistotniejszych decyzji, jakie każdy z nas podejmuje, jest decyzja, na co przeznaczyć i w co zainwestować dany nam czas (Csikszentmihalyi 1998, s. 5–6).

Badania zostały osadzone w obrębie paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego jako „[...] wrażliwego na sytuację kontekstowego wytwarzania wiedzy oraz na poszukiwania jej kulturowego i społecznego zapośredniczenia” (Jurgiel-Aleksander 2013, s. 58).

W opisywanym projekcie badania zostały zrealizowane zgodnie z praktyką **badania fenomenograficznych**, które pierwotnie były pomyślane przez Ference’a Martona i zespół jego współpracowników (Roger Säljö, Lars-Öwe Dahlgren i Lennart Svensson) jako podejście służące rozpoznawaniu znaczenia procesu uczenia się (Bowden 2000). Badanie fenomenograficzne ma na celu opis, analizę i zrozumienie doświadczeń; nastawione jest na stworzenie empirycznego opisu (*experiential description*) (Marton 1981, s. 180). Przedmiotem zainteresowania jest sposób, w jaki ludzie doświadczają zjawisk, albo różne sposoby doświadczania czy uświadamiania świata wokół nas (Marton 1994, s. 7). W przekonaniu Martona nie jesteśmy świadomi tego samego w tym samym czasie, a nawet gdyby tak było, to nie doświadczamy zjawisk w taki sam sposób. Osoba na bazie własnego doświadczenia nadaje znaczenie danym zjawiskom.

Podejście fenomenograficzne stanowi

[...] element dość powszechnie dostrzeganej „pluralizacji świata”, jaka stała się naszym udziałem w ostatnich latach. Bardziej niż rekonstrukcja „świata w ogóle” [...] interesuje nas, jak postrzegają świat poszczególni aktorzy, poszczególni jego mieszkańcy,

jakie zachodzą między nimi podobieństwa [...] i jakie różnice; wreszcie, jakie z tego wynikają między poszczególnymi podmiotami relacje (Szkudlarek 1997, s. 188).

Człowiek nie jest zewnętrznym obserwatorem, badaczem rzeczywistości; wręcz przeciwnie, jest jej częścią, kreatorem. Doświadczenie jest, zdaniem fenomenografów, wpisane w charakter bycia człowieka w świecie, stanowi rodzaj indywidualnej relacji między człowiekiem a światem, który go otacza. Stąd też istota podejścia fenomenograficznego określona przez Martona usytuowana jest w perspektywie metodologicznej. Autor wskazuje na fundamentalne rozróżnienie między dwiema perspektywami. Z perspektywy pierwszego rzędu (*first-order perspective*) dążymy do opisu różnych aspektów świata, natomiast z perspektywy drugiego rzędu (*second-order perspective*) dążymy do opisania ludzkich doświadczeń tych różnych aspektów świata (Marton 1981, s. 178).

Badacze przyjmują tu założenie o **pluralności sposobów doświadczenia świata** i konieczności ich opisu, a nie dążą do odkrycia pojedynczej istoty doświadczanego fenomenu, jak robią to fenomenolodzy. Dla fenomenografów nie ma innego świata jak tylko ten, którego doświadczamy, a który jednocześnie konstruowany jest w naszej świadomości (Jurgiel 2009a, s. 142).

Badania fenomenograficzne z powodzeniem wykorzystuje się w pedagogice. Najczęściej przedmiotem zainteresowania badaczy są edukacyjne doświadczenia ludzi, a szczególnie zjawiska uczenia się i nauczania, co ma szczególne znaczenie dla doskonalenia praktyki pedagogicznej. Przegląd takich badań odnaleźć można w wielu tekstach (np. Richardson 1999; Męczkowska 2003). W badaniach fenomenograficznych dostrzec można powiększenie pola zainteresowań o „[...] problemy doświadczenia przez podmioty zjawisk wchodzących w zakres szeroko rozumianego **świata życia**” (Męczkowska 2003, s. 77; zob. także Kopciewicz 2009), co sprawia, że rozszerza się także kontekst analiz – z ograniczonego dydaktyczno-psychologicznego na szerszy kulturowy. Istota analiz fenomenograficznych wiąże się ze zwrotem ku dostrzeganemu w naukach społecznych (zwłaszcza socjologii) „[...] codziennemu oglądowi, rozumieniu, odczuwaniu, postrzeganiu zjawisk otaczającego świata oraz ich konceptualizacji zatrzymanej na poziomie świata przeżywanego, czyli w sferze codzienności” (Kopciewicz 2009, s. 110). W tym właśnie nurcie lokują własne badania dotyczące doświadczenia przez nauczycieli codziennego czasu. Badacz ma opisać podmiotowe koncepcje zjawiska, jednocześnie unikając ich tworzenia na etapie opracowywania koncepcji badań. Wynika z tego ważna wskazówka metodologiczna dotycząca braku hipotez konstruowanych na bazie uprzednio przyjętych założeń teoretycznych dotyczących natury badanego fenomenu. Wskazuje to na obecny w podejściu fenomenograficznym postulat metodologicznej redukcji *epoche*, podobnie jak w badaniach fenomenologicznych. *Epoche* polega na zawieszeniu przekonań badacza, które są rezultatem znajomości faktów, badań i teorii oraz mogą „[...] wy-

wierać – w jawny bądź ukryty sposób – wpływ na kształt ostatecznej struktury kategorii wyłanianych jako rezultat badania fenomenograficznego” (Męczkowska 2003, s. 74).

W rozpoznaniu znaczeń nadawanych przez nauczycieli własnym doświadczeniem upatruję szansy na pełniejsze odczytanie świata życia nauczycieli, opisanie go od wewnątrz, w najpełniejszej jego złożoności i wielowymiarowości, w granicach wyznaczonych przez przyjęte cele badań. Koncepcja badań nad codziennym czasem nauczycieli zrodziła się z mojego zainteresowania tworzeniem wiedzy wyłaniającej się z różnorodności ludzkich doświadczeń i wielości koncepcji świata (Richardson 1999, s. 64). Mimo pokażnej liczby badań pedeutologicznych osadzonych w paradygmacie interpretatywnym (np. Dróżka 1993, 1997, 2002, 2005, 2008; Męczkowska 2002; Gołębiak 1998, Michalak 2007; Kędzierska 2012a, b; Ligus 2009; Krzychała, Zamorska 2008; Zamorska 2008; Nowak-Dziemianowicz 2001; Łukasik 2012; Tabor 2008; Kunat 2016) nadal warto odsłaniać kolejne aspekty nauczycielskich doświadczeń (w tym wypadku kwestie temporalne), gdyż wytwarzana wiedza podlega „[...] nieustannym reinterpretacjom ze względu na zmianę znaczenia kontekstu” (Jurgiel-Aleksander 2013, s. 59).

4.2. Cel i problematyka badawcza

Realizowanym projektem wpisuję się w „badania w ludzkiej perspektywie” (Moustakas 2001, s. 24), w których możliwe jest poznanie punktu widzenia konkretnej osoby, jej narracji ukazującej sens własnych przeżyć i działań. Założenia te zapowiadają, że przedmiotem badań będą „[...] fakty w takiej postaci, w jakiej są postrzegane przez ludzi” (Juszczak 2013, s. 109). Lucyna Kopciwicz twierdzi, że

[k]onstrukcja przedmiotu badań nie dokonuje się jednorazowo; nie da się jej porównać z czymś w rodzaju teoretycznego aktu inauguracyjnego. Jest to raczej seria stopniowych przybliżeń zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, w wyniku których wyłania się ostateczny kształt przedmiotu badań, a także system relacji, w które jest on uwikłany (2007, s. 84).

Przedmiot podjętych przeze mnie badań wyłaniał się stopniowo. Proces ten rozpoczęły badania mające na celu opis doświadczeń związanych z byciem nauczycielem, które realizowałam w latach 2012–2013 z wykorzystaniem metody wywiadu fenomenologicznego (Zabiński 2001). Odsłanianie „doświadczenia bycia nauczycielem” uwrażliwiało na wiele aspektów, wśród których niewrażliwy był czas. Badani naprowadzali mnie na problematykę temporalną, opisując zdarzenia lub sytuacje, gdy doświadczali np.: niedoczasu, pogoni za czasem,

obsesyjnej jego kontroli, przeciążenia, szybkości oraz rygorystycznych reguł temporalnych porządkujących codzienność. Przedstawiłam to w kilku artykułach (Korzeniecka-Bondar 2012, 2013a, b, c, 2015, 2016, 2016a). Mając świadomość, że w badaniach jakościowych model badawczy jest kołowy, a zgromadzony materiał empiryczny idący w parze z literaturą przedmiotu może zmodyfikować założenia badacza (Urbaniak-Zajac 2016, s. 80), dałam się poprowadzić badanym i ostatecznie zaniechałam badań nad doświadczeniem bycia nauczycielem, a zajęłam się czasem. W 2015 roku rozpoczęłam realizację opisywanego projektu badawczego. Wymagał on pokonania wielu trudności oraz podjęcia licznych decyzji, które wyznaczyły ostateczny kształt badań. Jedną z poważniejszych trudności było zrozumienie, czym jest czas, oraz odślanianie jego złożoności i niejednoznaczności, co wymagało interdyscyplinarnych studiów. Wraz z nimi rodziły się kolejne dylematy dotyczące tego, jak badać czas, by nie zredukować jego złożoności i/lub nie sprowadzić go do li tylko budżetowania. Borykałam się z przeświadczeniem, że – poruszając jakikolwiek problem z życia człowieka – można „udowodnić”, że jest to refleksja nad czasem, o czasie. W konsekwencji tego pojawiała się refleksja, że niezbędne jest zawężenie pola badawczego, gdyż nie da się badać czasu w ogóle. Wśród wielu szczególnie znaczących lektur towarzyszących mi w tej drodze wyłaniania się przedmiotu badań były prace: Schütza (2008), dotycząca świata życia codziennego, i Popiołek (2010), która przedstawiła koncepcję wielowymiarowego czasu codziennego. Z rozważań austriackiego filozofa i socjologa przyjąłam przesłankę, iż – budując wiedzę naukową (*episteme*) – należy wyjść od doświadczenia konkretnych osób w określonej czasoprzestrzeni (*doxa*). Polska psycholog zaproponowała kilka wymiarów (tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu) pozwalających uchwycić codzienny czas. Jest to możliwe dzięki dokonaniem przez nauczycieli opisowi i ocenie sposobów „[...] regulowania swojego zachowania w konkretnej, łatwej do poznawczego uchwycenia jednostce czasu, jakim jest dzień” (Popiołek 2010, s. 88). Zainspirowana tymi sugestiami, chciałam przyjrzeć się czasowi codziennemu, stanowiącemu „materię życia” szkoły (Popiołek 2010, s. 90). Stąd też wyjściowym przedmiotem badań uczyniłam sposoby doświadczenia¹ przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego. Określenie „codzienny czas szkolny nauczyciela” wskazuje, że przedmiotem zainteresowania będzie określony wycinek czasu (czas spędzony w szkole i/lub przeznaczony na obowiązki zawodowe nauczyciela) konkretnej grupy ludzi (nauczycieli jako podmiotów realizujących

1 W kontekście czytelności wykorzystywanego języka ważna jest uwaga A. Jurgiel, że „[...] fenomenografowie używają zamiennie słów: doświadczenie, postrzeganie, rozumienie. Wynika to z natury samego przedmiotu badania, którym są jakościowo różne sposoby uczestnictwa człowieka w świecie, a tym samym rozumienia świata” (2009, s. 98). Pojęcia te będą wykorzystywane zamiennie w dalszej części pracy.

działania w określonej czasoprzestrzeni), postrzegany z perspektywy czasu codziennego (którego miarą jest konkretny dzień, podzielony na mniejsze segmenty). Inaczej mówiąc, można wyróżnić kilka aspektów charakteryzujących ten wycinek czasu:

- 1) początek oraz koniec odcinka czasu,
- 2) głównego bohatera, który użytkuje określony wycinek czasu,
- 3) treść wypełniającą dany odcinek czasu,
- 4) wymiary codziennego czasu,
- 5) znaczenie tego wycinka czasu w większej strukturze czasu (np. dnia, tygodnia, roku),
- 6) konsekwencje wynikające z jego charakterystyki (dla funkcjonowania nauczycieli i/lub innych podmiotów edukacyjnych).

Tak ujęty przedmiot badań wyłaniał się stopniowo w procesie badawczym (por. Urbaniak-Zajac 2016, s. 82) i nie był tak precyzyjnie sformułowany na jego początku. Podobnie wyjściowym celem była identyfikacja różnych sposobów doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego, zrekonstruowanych na podstawie indywidualnych wypowiedzi osób o zróżnicowanym bagażu doświadczeń w profesji nauczycielskiej. Podejmowana problematyka wraz z wrastaniem² w nią rozgałęziała się, wskutek czego zrodziło się kilka dążeń. Jednym z nich stała się identyfikacja i opis tego, co zachodzi na co dzień w szkole, próba przyglądania się składowym „anatomii życia codziennego” (Sztompka 2008, s. 26), czyli: codziennym nauczycielskim działaniom, interakcjom, w których uczestniczą nauczyciele, ich odczuciom oraz refleksjom. Spowodowane to było przekonaniem, że strukturę doświadczeń można rozpoznać przez rozpoznanie tego, co „[...] zwykle mówimy, myślimy, czynimy i czujemy” (Waldenfels 1993, s. 107–108). Kolejnym krokiem było opisanie, jak nauczyciele postrzegają i charakteryzują czasowe aspekty regulowania swoich stosunków z otoczeniem. Ponadto podjęłam próbę rekonstrukcji nauczycielskich sposobów postrzegania siebie w szkolnym świecie życia codziennego, co nie było moim celem na etapie projektowania badań. Był to aspekt, który odsłoniła analiza i interpretacja zgromadzonego materiału.

Chociaż problemy badawcze już wybrzmiały, raz jeszcze je zaakcentuję. Problem główny brzmi: W jaki sposób badani nauczyciele doświadczają codziennego

2 Wrastanie dzieje się za sprawą wielokrotnego namysłu nad tym, co wynika z interpretowania materiału empirycznego i studiów literatury przedmiotu. Namysł wielokrotny traktuję jako proces myślenia, w którym nie tracimy z pola widzenia sedna sprawy (zawsze mamy ją „z tyłu głowy”). To myślenie długodystansowe, pogłębione, wielowymiarowe, wymagające czasu, zobowiązujące do zanurzenia się w danej kwestii, bez gwarancji natychmiastowego sukcesu. W rezultacie takiego namysłania się następuje przyrost wiedzy i rozumienia (Korzeniecka-Bondar 2017).

czasu w szkole? Oprócz niego jest kilka pytań dodatkowych uwrażliwiających na kluczowe tematy podejmowane w pracy.

1. Czym jest codzienność dla nauczycieli i jak doświadczają szkolnej codzienności? W zakresie tego pytania mieszczą się takie składowe anatomii życia szkoły, jak: działania, interakcje, emocje i refleksje nauczyciela dziejące się w szkole. Dociekałam tego, co zachodzi w wyraźnie określonym odcinku czasu, jakim jest dzień: Co i gdzie się działo? O której się działo? Z kim / w czyjej obecności? Co nauczyciel odczuwał i myślał?
2. Jak nauczyciele postrzegają i charakteryzują czasowe aspekty regulowania swoich stosunków z otoczeniem? Treść tego pytania odnosi się do wymiarów funkcjonowania w czasie codziennym (tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu).
3. W jaki sposób badani nauczyciele postrzegają siebie w szkolnym świecie życia codziennego?

4.3. Metody gromadzenia danych – ich zasadność i zastosowanie

Problematykę codziennego czasu szkolnego nauczycieli rozpoznawałam dwuwymiarowo:

- 1) horyzontalnie – przekrojowo przyglądając się temu, co dzień po dniu zachodzi w szkole, co stanowi treść szkolnego świata życia codziennego;
- 2) wertykalnie – rozpoznając wielowymiarowość codziennego czasu w zaproponowanych przez Popiołek (2010) wymiarach: tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu.

Przyjęcie koncepcji wymiarów czasu wynikało z potrzeby (wyłaniającej się z wcześniejszego projektu badawczego) zawężenia pola problemowego badań dotyczących problematyki czasu. Sytuacja taka rodzi jednak pewną pułapkę, przed którą przestrzega Krzysztof Rubacha (2002, s. 56), polegającą na badaniu nie tyle określonego zjawiska, ile konstruktu teoretycznego, który posłużył do stworzenia narzędzia badawczego. Aby nie kanalizować myślenia badanych, uwrażliwiając ich jedynie na wyżej wymieniane wymiary, w badaniach zastosowałam triangulację w zbieraniu danych (Flick 2009, s. 448), wykorzystując następujące po sobie dwa sposoby gromadzenia danych: Formularz Opisu Przebiegu Dnia (wymiar horyzontalny) oraz semistrukturyzowany indywidualny wywiad o pogłębionym charakterze (wymiar wertykalny). Taki podwójny sposób gromadzenia danych pozwolił skolekcjonować zróżnicowane i wieloaspektowe informacje o sposobach doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego, co dawało możliwość stworzenia pełniejszego ich obrazu. Każdy

z tych sposobów gromadzenia danych kieruje uwagę w stronę innych wymiarów doświadczania: Formularz Opisu Przebiegu Dnia w wymiarze horyzontalnym służy rozpoznaniu elementów składowych doświadczania czasu codziennego, natomiast wywiad w wymiarze wertykalnym odsłania poszczególne aspekty (wymiar) regulujące codzienne zachowanie nauczycieli. Wykorzystanie więcej niż jednej metody miało na celu poszerzenie zakresu uzyskiwanej wiedzy, jednak z założeniem, że nie chodzi o realizację strategii „więcej tego samego” (Flick 2011, s. 96). Triangulacja miała na celu uchwycenie sposobów doświadczania codziennego czasu z różnych perspektyw, co służyć miało pełniejszemu dostrzeganiu ich złożoności. Różne typy pytań zadawanych w każdej z metod pozwalały uchwycić różne aspekty problemu, co następnie umożliwiło ich triangulację. Formularz umożliwił odsłanianie epizodów – konkretnych scen ze szkolnego życia codziennego – zdarzeń lub sytuacji (cyklicznych, nietypowych itp.) wraz z towarzyszącymi im refleksjami i odczuciami. Wywiad pozwolił na uchwycenie subiektywnych znaczeń codziennych sytuacji lub zdarzeń w kontekście wymiarów: tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu.

W badaniach stosowałam triangulację w sekwencji czasowej, przeplatając metody w czasie (Flick 2011, s. 183): najpierw badana osoba wypełniała Formularz Opisu Przebiegu Dnia, a potem następował wywiad. Ta sekwencja powtarzała się przy każdej z osób aż do zgromadzenia materiału empirycznego od wszystkich uczestników badania.

4.3.1. Formularz Opisu Przebiegu Dnia

Formularz Opisu Przebiegu Dnia umożliwił odpowiedź na pytanie, „co zachodzi w danym terenie”, które Krzysztof Konecki (2010, s. 19) zalicza do podstawowych w badaniach jakościowych. Socjolog dodaje, że „[d]okładny i całościowy opis zdarzeń, działań, interakcji, miejsc i kontekstów działań jest tutaj niezwykle ważny. Dbłość o szczegół i rejestrację różnorodności bez uogólniania na poziomie opisu jest bardzo istotny” (2010, s. 19).

Nazwa „Formularz Opisu Przebiegu Dnia” i cztery pierwsze kolumny były zaczerpnięte z tekstu Iris Köpp i Wilfrieda Lippitza dotyczącego badania nad dzieciństwem (2001, s. 161). Formularz Opisu Przebiegu Dnia ma kształt tabeli przygotowanej do wypełniania przez siedem dni tygodnia (rys. 3 przedstawia wersję skróconą o wiele wierszy). Nauczyciel był proszony o odnotowywanie dzień po dniu informacji dotyczących: działań, miejsc, godziny, obecności innych osób, własnych myśli oraz odczuć dotyczących wyłącznie ich funkcjonowania zawodowego (co było zasygnalizowane w momencie pozyskiwania ich zgody na udział w badaniach). Inaczej mówiąc, służył badaniu konkretnych ludzi (nauczycieli) w czasoprzestrzeni szkoły.

Rys. 3. Formularz Opisu Przebiegu Dnia

Nr	Działanie/ zdarzenie	Miejsce/ pomieszczenie	Godzina	Osoby	Własne refleksje	Własne przeżycia
	Co się działo?	Gdzie się działo?	O której się działo?	Z kim / w czyjej obecności?	Co wtedy myślałeś?	Co wtedy odczuwałeś?

Źródło: opracowanie własne na podstawie: I. Köpp, W. Lippitz (2001, s. 161).

Formularz Opisu Przebiegu Dnia może kojarzyć się z badaniem budżetu czasu ludności (*time use survey*), jednak różni się od niego charakterem dociekań. Po pierwsze, nie dzielono dnia na konkretne grupy czynności, lecz poproszono badanych, by samodzielnie decydowali, jakie własne działania i w jaki sposób przedstawią. Miało to umożliwić uzyskanie odpowiedzi na pytania o rzeczy pozornie oczywiste i w ten sposób wydobyć „[...] na światło dzienne te wszystkie fragmenty, te sytuacje małej skali, te banały, które utrwalając się, tworzą esencję egzystencji” (Maffesoli 1989). Inaczej mówiąc, wszelkie proste czynności, które wypełniają dni badanych (Łukasik 2013, s. 127) i rodzą określone refleksje oraz emocje, a których czasowa regulacja w ciągu dnia jest bardzo złożona (Popiołek 2010, s. 90). Przyjęłam, że doświadczenie jest kombinacją uczucia, myśli oraz działania, a doświadczać „[...] to znaczy uczyć się, działać wobec danych i tworzyć z danych” (Tuan 1987, s. 20–21). Opisy zamieszczane przez nauczycieli pozwalały im nie tylko na ukazanie zdarzeń odbywających się w konkretnym czasie i przestrzeni, ale także na zdystansowanie się wobec „ciśnienia codziennych spraw” (Furedi 2008, s. 39) przez wyrażenie tego, co myślą i czują (wśród badanych były osoby, które artykułowały swoje wzburzenie czy złość). Badani byli proszeni jednak, aby nie było dużego dystansu czasowego między zdarzeniem a jego opisem. Chodziło o to, żeby w pamięci nie zatęchły szczegóły zdarzeń, a doznania nie straciły swej intensywności, by nie złagodniały. Badani informowali, że dokonywanie zapisków przez tydzień było dla nich zadaniem czasochłonnym i trudnym, gdyż na co dzień nie zastanawiają się nad takimi kwestiami.

Świadoma zgoda na udział w badaniach pociąga za sobą informowanie badanych o ogólnym celu badania i głównych cechach planu, jak i możliwym ryzyku i korzyściach związanych z uczestnictwem w projekcie badawczym (Kvale 2004, s. 119).

Uczestnik, wyrażając zgodę na udział w badaniach, miał również prawo do wycofania się w dowolnym momencie.

W celu pozyskania nauczycieli do badania rozmawiałam z każdym telefonicznie lub osobiście, prezentując przedmiot i cel badań oraz zapoznając ze specyfiką i etapami badania³, co służyć miało dobrowolnemu uczestnictwu (Babbie 2004, s. 50) i świadomej zgodzie (Kvale 2004, s. 119; Gibbs 2011, s. 30) na udział w projekcie badawczym. Jeśli nauczyciel przyjął zaproszenie, prosiłam o kontakt mailowy, by ułatwić późniejszą komunikację. Badani, którzy zgodzili się brać udział w badaniach, otrzymywali drogą mailową pusty Formularz Opisu Przebiegu Dnia w postaci tabeli. Opatrzony był wprowadzeniem, w którym raz jeszcze zaprezentowałam cel badań i poszczególne etapy, zapewniłam o anonimowości oraz poprosiłam o pełne opisy i staranne wypełnianie każdej z kolumn. Nauczyciele wypełniali Formularz przez tydzień, co stanowiło pierwszy etap badań. Jego celem było zgromadzenie materiału empirycznego umożliwiającego dostrzeżenie tego, co zachodzi na co dzień w szkole. Jeśli badany nie odsyłał Formularza, ponownie kontaktowałam się z nim, zwykle mailowo. Wybierałam taką formę, aby nie wywierać presji na badanych, dając im możliwość odpowiedzi w dogodnej porze i formie. Tylko jedna osoba odmówiła uczestnictwa w badaniach po otrzymaniu Formularza, tłumacząc, że dopiero wtedy zrozumiała formułowane wobec niej oczekiwania.

Spoglądając krytycznie na Formularz Opisu Przebiegu Dnia jako sposób gromadzenia danych, można stwierdzić, że dostarcza bogatego, zróżnicowanego materiału empirycznego. Interesujące byłoby jego równoczesne wykorzystanie wśród nauczycieli i ich uczniów, co dałoby znacznie pełniejszą perspektywę oglądu życia szkoły. Gromadzenie danych przy pomocy Formularza ma jednak swoje mankamenty, które warto ujawnić (por. Babbi 2004, s. 521). Trudno bowiem jednoznacznie określić, co dokumentuje Formularz: czy to, co rzeczywiście zachodzi w szkolnej codzienności (działania, interakcje itd.), czy to, jak nauczyciele opisują to, co tam zachodzi. Formularz z pewnością dokumentuje ich udział w badaniach i to, co badani chcą zaprezentować badaczowi jako opis swoich doświadczeń.

Ponadto wypowiedzi badanych były nierówne: niektóre obszerne i wyczerpujące, inne jedynie sygnałowe, a nawet zupełnie nieczytelne. Podczas badań zdarzyły się osoby, które dzwoniły do mnie z informacją, że nie wiedzą, co mają napisać w danej kolumnie, zwłaszcza dotyczącej emocji i refleksji. Unikając jakiegokolwiek sugestii, otrzymywałam Formularz wypełniony powtarzającym się sformułowaniem typu: „Skupienie na bieżących problemach i zadaniach”, „Nie analizowałem odczuć”. Luki w zgromadzonym materiale (niewypełnione lub hasłowo uzupełnione kolumny) odsłaniać mogą aspekty trudne do uchwycenia dla

3 Dodać też warto, że kilkunastu nauczycieli (nie rejestrowałam dokładnej liczby) odmówiło udziału w badaniach zaraz po przedstawieniu celów i etapów badania, tłumacząc się, że jest zbyt czasochłonne.

badanych, ale także poziom ich refleksyjności albo stosunek do badania. Mogą też uwrażliwiać na trudność badania codzienności, jaka może być związana z konstytutywnymi jej cechami, jakimi są ulotność i błahość drobnych zdarzeń. Będąc w nurcie codzienności, badani mogli nie postrzegać ich jako wartych dostrzegania, a tym bardziej opisywania. Nadmiar drobnych informacji do zaprezentowania mógł sprawić, że zredukowali ich opis do pojemnych, niewiele mówiących sformułowań lub pustego miejsca. Ten brak danych może stać się godną namysłu informacją, na którą uwrażliwiają słowa Zbigniewa Herberta narysowane w wierszu *Kalendarze Pana Cogito*: „[...] Pan Cogito wie co znaczy złowróźbna cisza / zna dobrze ciężar ślepych wyblakłych kartek / mógłby zniszczyć tę pustkę zapisać byle czym”. Ta słabość Formularza była jednak przezwyciężana przez wykorzystanie metody wywiadu, w trakcie którego przynajmniej niektóre luki w informacjach zostały uzupełnione. Pokazuje to zasadność zastosowanej triangulacji metod.

Po wypełnieniu i odesłaniu drogą mailową wypełnionego przez nauczyciela Formularza Opisu Przebiegu Dnia następował etap drugi – semiestrukturyzowany indywidualny wywiad o pogłębionym charakterze.

4.3.2. Semiestrukturyzowany indywidualny wywiad o pogłębionym charakterze

Semiestrukturyzowany indywidualny wywiad o pogłębionym charakterze miał na celu zgromadzenie materiału empirycznego odsłaniającego, jak nauczyciele postrzegają i charakteryzują czasowe aspekty regulowania swoich stosunków z otoczeniem. Inaczej mówiąc, dotyczył funkcjonowania nauczyciela w różnych wymiarach czasu codziennego: tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia, wypełniania czasu. Wywiad indywidualny wydawał się najbardziej skuteczny i satysfakcjonujący, gdyż pozwalał najpełniej skoncentrować się na sposobach doświadczania czasu przez badane osoby. Stosując wywiad pogłębiony, dążyłam do uchwycenia punktu widzenia badanych, ich wewnętrznych przeżyć oraz opisywanych sytuacji i zdarzeń (Taylor, Bogdan, DeVault 2016, s. 103–104).

Wywiad następował w odstępie kilku dni (do tygodnia) od chwili odesłania Formularza Opisu Przebiegu Dnia, co miało służyć podtrzymaniu zaangażowania nauczycieli w badania i możliwości wyartykułowania na świeżo refleksji rodzących się podczas wcześniejszego etapu. Przed rozpoczęciem wywiadu nauczyciele jeszcze raz byli informowani o celu prowadzonych badań, a następnie proszeni o pisemne wyrażenie zgody na: udział w nim, nagranie wywiadu, jego transkrypcję oraz wykorzystanie fragmentów wypowiedzi w zakodowany sposób (zapewniający anonimowość). Badany był także pytany, czy chce otrzymać transkrypcję wywiadu do autoryzacji (nikt z badanych nie chciał). Był to też

moment, w którym starałam się okazać badanym mój szacunek oraz wdzięczność za udział w realizowanych badaniach. Starałam się dać badanym odczuć, że dzielenie się doświadczeniami i czas przeznaczony na uczestnictwo w badaniach uznaję za cenny dar. W odpowiedzi słyszałam, że badani traktują to jako pewien rodzaj zobowiązania wobec nauki, inni jako chęć udzielenia mi pomocy, a nawet subiektywnie interesujące doświadczenie zatrzymania i refleksji nad czymś, co wydawało im się oczywiste i mało zajmujące.

Dwie badane osoby, nie mogąc uczestniczyć w wywiadzie realizowanym twarzą w twarz, zaproponowały, że pisemnie odpowiedzą na pytania; materiał ten, mimo że był mniej spontaniczny, gdyż stworzony językiem pisanym, został włączony do analiz ze względu na bogactwo poruszanych w nim treści. Pozostałe osoby uczestniczyły w wywiadach, które przeprowadzane były każdorazowo w miejscu wskazanym przez nauczycieli. Z każdą osobą spotykałam się tylko raz; nie było potrzeby organizowania dodatkowej rozmowy (powtórzę, że wcześniej z każdym kontaktowałam się telefonicznie bądź osobiście, następnie mailowo, a wywiad był ostatnim kontaktem). Z dwiema nauczycielkami spotykałam się w miejscu mojej pracy (w moim gabinecie), dwie prosiły o rozmowę w ich szkołach (w ich klasie po zakończeniu zajęć dydaktycznych), pozostałe przyjęły zaproszenie do mojego domu. Te ostatnie były najbardziej nieśpieszne; miałam wrażenie, że udział w badaniu stanowi dla nich priorytetowe wydarzenie dnia. W trakcie pozostałych rozmów czuło się lekki pośpiech, co rodziło poczucie, że wywiad został włączony (a czasami wręcz wciśnięty) w nurt codziennych obowiązków. Uwrażliwia to na potrzebę starannego doboru miejsca realizacji wywiadu. Żadna rozmowa nie była przerywana przez osoby trzecie.

Wywiad rozpoczynałam od pytania inicjującego, prosząc badanych o opowiedzenie czegoś o sobie, o szkole, w której pracują, o swoich uczniach. Służyło to łagodnemu wprowadzeniu w kluczową problematykę, a przede wszystkim oswojeniu rozmówcy z włączonym dyktafonem (nagrywanie rozmowy stanowiło dla niektórych trudność). Pytanie inicjujące celowo dotyczyło tak wielu kwestii równocześnie, by stworzyć badanym możliwość swobodnego wyboru kolejności i aspektów, o których chcieliby się wypowiedzieć. Miało więc pełnić funkcję otwierającą. Wśród badanych były osoby udzielające na to pytanie informacji isticie metryczkowych: staż, nauczany przedmiot, typ szkoły itd. Większość rozpoczynała jednak od opisu własnego doświadczenia w zawodzie, a zwłaszcza charakterystyki uczniów, z którymi pracują. Odpowiedź na to pytanie zwykle była obszerna, co pozwalało badanym przestać skupiać się na tym, że są nagrywani. Niektórzy zaraz po powitaniu, bez wyartykułowania przeze mnie pytania, rozpoczynali opis codziennych doświadczeń. W takich sytuacjach trudno było utrafić odpowiedni moment, by uzyskać świadomą zgodę na udział w badaniach (podpisanie zgody na udział w badaniach zob. Aneks), a jednocześnie nie wyhamowywać swobodnej narracji. Po pytaniu inicjującym następowały pytania

nawiązujące do treści zawartych w Formularzu Opisu Przebiegu Dnia. Pytania te wynikały z potrzeby rozwinięcia, uzupełnienia, wyjaśnienia czy doprecyzowania wątków podejmowanych w Formularzu. Następnie przechodziłam do zadawania właściwych pytań, których siatkę miałam wcześniej opracowaną. Punktem wyjścia tworzenia dyspozycji do wywiadu były wymiary czasu codziennego (tempo, planowanie, kontrola, urozmaicenie, wypełnianie czasu) wyłonione przez Popiołek (2010) na bazie badań dotyczących doświadczania czasu. Badani nauczyciele poproszeni zostali o pełne opisy, o podanie tak wielu szczegółów przedstawionej sytuacji lub zdarzenia, jak to możliwe, oraz o opowiedzenie, czym jest dla nich dane zjawisko. W trakcie wywiadu zadawałam także pytania dodatkowe, wcześniej niezaplanowane, podyktowane przebiegiem rozmowy i kwestiami poruszonymi przez badanych. Prośby o dopełnienie wypowiedzi są nieodłącznym elementem stosowanej procedury służącym „łączeniu ustrukturyzowania z elastycznością” (Legard, Keegan, Ward 2003, s. 141). W obecności badanych nie były dokonywane żadne oceny czy komentarze dotyczące ich wypowiedzi. Po wyczerpaniu pytań (zarówno tych wcześniej zaplanowanych, jak i wewnętrznych, wynikających z treści wypowiedzi) pytałam, czy badany miałby ochotę coś jeszcze dodać od siebie. Stwarzało to badanym przestrzeń do swobodnej decyzji o dalszym trwaniu lub końcu rozmowy.

W trakcie wywiadu uważnie słuchałam każdej osoby, nie tylko biorąc pod uwagę treść wypowiedzi, ale także fakt, czy badanie nie rani/nie sprawia jej przykrości. Podczas prowadzenia wywiadów odnosiłam wrażenie, że nauczyciele czerpią satysfakcję z udziału w badaniach, ponieważ to, co mówią, może przyczynić się do pełniejszego zrozumienia nauczycielskich doświadczeń. Badani zdawali się zadowoleni, że ktoś przez długi czas ich słucha. Po zakończeniu wywiadu większość badanych podkreślała, że to ciekawy i ważny temat, który pobudził ich do autorefleksji, a nawet poruszenia problematyki czasu na lekcjach wychowawczych. Zdarzały się jednak spotkania, po których nauczyciele (zwłaszcza z ponad dwudziestoletnim stażem pracy) wydawali się emocjonalnie wyczerpani i/lub rozżaleni, co rozpoznawałam po tonie narzekania na rzeczywistość edukacyjną, na niewspółmierność korzyści czerpanych z nakładu pracy. Ta świadomość rodziła także u mnie poczucie obciążenia i obawy, jak powinnam wobec nich się zachować. Czy za jakiś czas ponownie kontaktować się z nimi, czy też pozostawić sprawy swojemu biegowi? Nie kontaktowałam się już później z moimi rozmówcami; oni także tego nie zrobili.

Po każdym z wywiadów była dokonywana dosłowna transkrypcja wywiadów, która stanowiła podstawę dalszych analiz. W celu zapewnienia anonimowości transkryptów w oddzielnym dokumencie zapisałam dane badanego, które zostały zakodowane (np. K1: K – kodowanie; 1 – nr osoby), do czego zachęca Graham Gibbs (2011, s. 39). Zawartość treściowa transkryptu także została poddana anonimizacji przez zastąpienie wszelkich faktycznych imion i nazw ich

zanonimizowanymi formami. Cytując fragmenty wypowiedzi, posługiwałam się kodem nauczyciela (np. K1), nie ujawniając jego danych osobowych, które pozwoliłyby na identyfikację. Fragmenty wypowiedzi z Formularza Opisu Przebiegu Dnia i wywiadu mają ten sam kod (przy wywiadzie opatrzone jeszcze numeracją wierszy).

Materiał zgromadzony przy pomocy semistrukturyzowanego indywidualnego wywiadu o pogłębionym charakterze także dawał materiał o zróżnicowanej wielkości. Transkrypcje wywiadów obejmowały od 3 do 22 stron. Trudno wyjaśnić to zróżnicowanie. Danuta Urbaniak-Zajac, sygnalizując podobny problem w realizowanych przez siebie badaniach, stwierdza:

Na podstawie posiadanego materiału nie można wyjaśnić, dlaczego tak się działo ani czy i jaki jest związek między sposobem odpowiadania na pytania dotyczące pracy zawodowej a sposobem jej wykonywania (nie wiemy, w jaki sposób badane osoby pracowały; wiemy tylko, w jaki sposób o tym mówiły) (2016, s. 91).

Zgromadzony materiał nie daje podstaw, by o tym wnioskować; nie był to także wątek podejmowany na żadnym z etapów badania. Ta słabość związana z niepełnością wypowiedzi była kompensowana przez opisy, których dostarczał Formularz Opisu Przebiegu Dnia. Zgromadzony materiał nie był tożsamy, ale obie metody wspólną jednostką rozpoznania czyniły to, co konstruuje doświadczenia nauczycieli, wzajemnie się uzupełniając, co pozwalało na poszerzenie i pogłębienie analizy.

Warto jednak zwrócić uwagę na zalety gromadzenia danych przy pomocy wywiadu, zwłaszcza przy tak złożonym i trudnym przedmiocie badań, jakim są sposoby doświadczania jakiegoś zjawiska. Kluczową wartością, choć brzmi to banalnie, jest spotkanie z człowiekiem, który dzieli się własnymi doświadczeniami, rekonstruuje wycinek rzeczywistości z perspektywy uczestnika zdarzeń. Częściowe ustrukturyzowanie wywiadu pozwala, z jednej strony, podążać za badanym i jego sposobami postrzegania rzeczywistości, z drugiej zaś chroni przed wykraczaniem poza określone pole badawcze. Jednak sytuacja wywiadu od samego badanego wymaga wielu aktywności, które mogą sprawiać trudności: czas poświęcony na rozmowę, zaufanie badaczowi i odczytanie jego intencji, sprawne udzielanie odpowiedzi na pytania, których dotychczas sobie nie zadawał, znoszenie dyskomfortu związanego z nagrywaniem rozmowy i byciem cały czas pod czujną obserwacją badanego (por. Flick 2011, s. 180). Niektóre z zasygnalizowanych trudności ponownie łagodzi Formularz: wypełniany jest bez obecności innych osób, badany może bez presji czasu samodzielnie zdecydować, co i w jaki sposób chce opisać w ramach poszczególnych pytań. Z drugiej zaś strony stanowić może dla badanych dodatkowe obciążenie, co może sprawić, że odmówią udziału w badaniach (co miało miejsce także w trakcie tego projektu). Sytuacja

ta skłania także do refleksji nad ryzykiem, jakie wiąże się ze zwiększaniem liczby stosowanych metod gromadzenia materiału badawczego.

Podsumowując, triangulacja zastosowanych metod miała na celu przezwycięzenie ograniczeń każdej z nich i pełniejsze zrozumienie badanego zagadnienia. W całości zgromadzonego na dwa sposoby materiału⁴ wyróżnić można zarówno wypowiedzi zawierające obszerne opisy, jak i zdawkowe. Długość wypowiedzi nie była kryterium klasyfikowania materiału do dalszych analiz. Była nim zawartość treściowa. Przedmiotem analizy był tekst będący rekonstrukcją sposobów doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu w szkole i przestrzegania siebie w szkolnym świecie życia codziennego.

4.4. Każdy doświadcza czasu codziennego... Dobór i charakterystyka grupy badawczej

Uczestnicy badania fenomenograficznego są wybierani na podstawie ich adekwatności do celu badania, co oznacza, że mają doświadczać badanego zjawiska (Green, Bowden 2009, s. 60). Każdy nauczyciel doświadcza czasu codziennego, więc powyższe kryterium mogłoby wydawać się banalnie proste do spełnienia. Jest to jednak łatwość pozorna. Nie łatwo jednak, badając taką problematykę, wskazać osoby, w których doświadczeniach badane procesy ujawniają się w sposób szczególnie przejrzysty (Kubinowski 2010, s. 284). Dążąc do ukazania różnych sposobów konceptualizowania czasu codziennego, starałam się dobierać zróżnicowane przypadki kluczowe (Kubinowski 2010, s. 282). Wymagało to namysłu i wielu decyzji, z uwzględnieniem gromadzenia danych na dwa sposoby. Podstawowym kryterium było uzyskanie zgody nauczyciela na udział w badaniach. Zdarzały się osoby, które po naświetleniu im oczekiwań nie zgadzały się na udział w badaniach, wskazując na ich dużą czasochłonność. Szukałam wtedy kolejnych osób spełniających przyjęte kryteria. Przyjęłam, że „[...] jednostkami doboru są poszczególni ludzie” (Flick 2011, s. 186), a wybór osoby oznacza jej udział w gromadzeniu danych dwoma metodami (choć zdarzały się osoby, które wyrażały zgodę na udział tylko w jednym z etapów badania). Wybierając nauczycieli do badań, miałam poczucie, że szczególnie istotny jest wybór pierwszych osób. Zdecydowałam, że tym kryterium będzie typ szkoły, w jakiej zatrudniony jest nauczyciel. Do badań poszukiwałam więc nauczycieli ze szkół publicznych, prywatnych lub prowadzonych przez stowarzyszenia, zakładając, że dla codziennego funkcjonowania może mieć znaczenie, kim jest podmiot prowadzący placówkę. Nauczycielki ze szkoły prowadzonej przez stowarzyszenie (dwie

4 Całość zgromadzonego materiału: wypełnione Formularze Opisu Przebiegu Dnia, nagrania i transkrypcje wywiadów, znajduje się w archiwum autorki.

badane) wyróżniały się dużą częstotliwością kontaktów z rodzicami i tutorskim systemem pracy z uczniami (w parze z tradycyjnym), co było czasochłonne i wymagało starannego planowania, przygotowania oraz koncentracji na uczniu. Pozostałe aspekty (działania, interakcje, refleksje i doznania) oraz wymiary czasu były co do istoty podobne. Idąc tropem skupienia się na uczniu i kierując kryterium pogłębiającym nasilenie cech (*intensity sampling*) (Patton 1990, s. 171), dobrałam dwie kategorie nauczycieli:

- 1) tych, którzy wyróżniali się efektami współpracy z uczniami – osoby te były opiekunami laureatów konkursów przedmiotowych i/lub nagradzanymi przez władze szkoły i miasta za swoją działalność, oraz
- 2) tych, którzy pracują z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych w klasach lub szkołach integracyjnych.

Wybierając tych pierwszych, przypuszczałam, że ich dni są mocno wypełnione aktywnościami, gdyż przygotowywanie ucznia do konkursu wymaga dodatkowego nakładu pracy. Wyodrębniając kategorię nauczycieli klas i szkół integracyjnych, można się było spodziewać, że ze względu na specjalne potrzeby i możliwości uczniów ich praca wymaga dużego zaangażowania oraz indywidualnego podejścia do ucznia. Nauczycielki opiekujące się laureatami, opisując swoje dni jako wypełnione pracą, podkreślały, że są w szkole osoby wykonujące jedynie wymagane minimum obowiązków. Informowały, że zależy to głównie od nauczanego przedmiotu. A zatem przy wyborze kolejnych osób kierowałam się kryterium z obszaru „powszechnych przekonań potocznych” głoszącym, że nauczany przedmiot ma kluczowe znaczenie w codziennym nakładzie pracy. Kierowałam się zasadą kontrastujących przypadków (Patton 1990, s. 169). Na przeciwległych biegunach umieszczani byli nauczyciele języków polskiego i angielskiego (jako obciążeni pracą) i wychowania fizycznego (jako mało obciążeni). Następnie – kierując się chęcią dodatkowego pogłębienia cech (Patton 1990, s. 171) – zaprosiłam nauczycieli, których przedmiot realizowany jest niemal codziennie i ma wysoką rangę. Do takich należy – obok języka polskiego i obcego – matematyka. Po przeciwległej stronie są nauczyciele przedmiotów artystycznych (plastyka, muzyka, zajęcia artystyczne), realizowanych raz w tygodniu i nisko cenionych (por. Kunat 2016). Te osoby wyróżniały się tym, że prowadziły zajęcia z kilku przedmiotów i/lub zajęcia pozalekcyjne oraz na zlecenie dyrekcji realizowały wiele okolicznościowych imprez szkolnych. Już wstępne zapoznanie się z treścią Formularzy wypełnionych przez nauczycielkę języka angielskiego i nauczycielkę wychowania fizycznego odsłoniło interesujące kryterium (które nie było przeze mnie wcześniej uwzględniane), jakim była praca w kilku instytucjach, by dorobić na kolejnym etapie. W trakcie kondensacji elementów i porównywania fragmentów wypowiedzi dane wykazały, że ważnym kryterium jest wiek badanych i idące z nim w parze zróżnicowane doświadczenie zawodowe. Zadbłam więc także o zróżnicowanie wiekowe badanej grupy. Proces doboru

próby zakończyłam w momencie, gdy dane uzyskane od kolejnej osoby nie ujawniały nowych zjawisk ani właściwości.

Wprawdzie nie ma ścisłych nakazów dotyczących liczebności próby badanych, ale powinna być na tyle liczna, żeby pozwalała zgromadzić bogaty materiał, który umożliwi uchwycenie zróżnicowanych koncepcji badanego zjawiska. 20 osób wskazuje się jako optymalną liczbę przy wywiadach indywidualnych (Kopciewicz 2009, s. 112), ale mowa jest także o 10–12 osobach jako wystarczającej próbie. W badaniach uczestniczyło 20 nauczycieli (18 kobiet i 2 mężczyzn), o zróżnicowanych doświadczeniach pracy zawodowej (profile badanych przedstawiono w Aneksie). Wśród badanych znaleźli się nauczyciele następujących przedmiotów: język polski, matematyka, język obcy (głównie angielski; jedna osoba nauczała języka rosyjskiego), chemia, fizyka, historia, wiedza o społeczeństwie, plastyka, muzyka, wychowanie fizyczne. Byli to nauczyciele różnych typów szkół: prowadzonej przez stowarzyszenie (2 osoby), prywatnej (2 osoby) oraz publicznej (16 osób) oraz szczebli edukacji (nauczyciele reprezentowali wszystkie szczeble edukacji, z wyjątkiem klas I–III). Wątek dzieci w wieku wczesnoszkolnym pojawia się w pracy, co wynika z podejmowania pracy w kilku miejscach. W takiej sytuacji były trzy badane osoby. Grupę tworzyły: trzy osoby przed trzydziestym rokiem życia (najmłodsza miała 24 lata), sześciu trzydziestolatków (32–38 lat), ośmiu czterdziestolatków (42–48 lat), trzech pięćdziesięciolatków (50–53). Badani byli zróżnicowani także pod względem stażu pracy: trzy osoby to nowicjusze (1–4 lat), cztery osoby ze stażem do dziesięciu lat, osiem ze stażem do dwudziestu lat, a sześć powyżej dwudziestu lat w zawodzie.

Choć powyższe kryteria są związane z profesją, warto dostrzec to, na co wskazują analizy praktyki edukacyjnej w warunkach zmiany kulturowej dokonane przez Teresę Hejnicką-Bezwińską (2015). Autorka stwierdza, że „[...] każde pokolenie Polaków XX wieku miało doświadczenie zmiany kulturowej”, a „[...] nową rzeczywistość kulturową [...] tworzą ludzie ukształtowani w innej kulturze” (D. Bell, za: Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 415). Dla realizacji praktyki edukacyjnej w konkretnym *hic et nunc* ważne jest, z jednej strony, dysponowanie zweryfikowaną i wiarygodną wiedzą o minionych czasach (ukazuje możliwości i ograniczenia wynikające z tego dziedzictwa kulturowego), z drugiej zaś wizja przyszłości świata i człowieka, jaką są w stanie wygenerować pokolenia dokonujące tych zmian (umożliwia dokonywanie zmian w rzeczywistości edukacyjnej) (Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 417). Wiedza ta może przyczyniać się do tego, jak nauczyciele postrzegają własne zadania, oczekiwania odbiorców oraz cele procesów edukacyjnych i kierunki zmian w pedagogice. Wśród badanych były osoby, które rozpoczęły pracę zawodową w połowie lat 80., a zatem ich doświadczenia biograficzne spletały się z okresem realnego socjalizmu:

Dominującym doświadczeniem tego pokolenia była [...] urbanizacja kraju, rozpad kultury wiejskiej/chłopskiej, kryzysy polityczne powiązane z kryzysami ekonomiczno-społecznymi, narodziny opozycji, wprowadzenie stanu wojennego, czyli doświadczanie „gry” z systemem, polegające na kolejnych jego otwarciach i zamknięciach (Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 425).

Wśród badanych najwięcej było osób w wieku około 40 lat, które rozpoczęły swoją karierę zawodową już po transformacji. Najmłodszy, urodzeni pod koniec lat 80., wchodzący dopiero w przestrzeń publiczną, są pokoleniem, o którym – za cytowaną pedagog – można powiedzieć, że nie ma zidentyfikowanych żadnych „wspólnotowych zadań” (Hejnicka-Bezwińska 2015). Osoby te żyją wedle celów wyznaczonych indywidualnie. Jest to pokolenie, które rodziło się wtedy, gdy w Polsce następował przełom formacyjny. Jako pierwsze pokolenie wychowywało się w nowej rzeczywistości, np. pełnego dostępu do mediów elektronicznych, otwartości granic.

4.5. Charakterystyka metody analizy materiału badawczego

Należy wyróżnić kilka etapów analizy zgromadzonego materiału empirycznego. Pierwszy to etap gromadzenia materiału, który przeplatał się z etapem jego wstępnej analizy. Jak wspominałam, przed wytypowaniem kolejnej osoby do badań analizowałam najpierw materiał zgromadzony przy pomocy Formularza Opisu Przebiegu Dnia, a następnie z wywiadu, w obu przypadkach zgodnie z krokami opisanymi poniżej. Później, traktując dane z Formularza i wywiadu jako integralną opowieść jednej osoby, dążyłam do porównania zgromadzonych materiałów w ramach jednego przypadku. Analizowałam elementy składowe doświadczenia i tworzyłam wstępne koncepcje doświadczania czasu wyłaniające się z wypowiedzi tych osób, aby wybrać kolejnych nauczycieli wedle kryterium pogłębiającego nasilenie cech lub kontrastującego do tego przypadku (Patton 1990, s. 169, 171). Stosowałam tu triangulację dwóch metod oraz zgromadzonych przy ich pomocy danych i rezultatów, co umożliwiło mi przyjęcie perspektywy porównawczej na poziomie pojedynczego przypadku (Flick 2011, s. 122) w celu wyłaniania kolejnego przypadku.

Gdy cały materiał został zgromadzony, nastąpił drugi etap analizy, jakim była analiza danych zawartych w Formularzach Opisu Przebiegu Dnia zebranych od wszystkich badanych. Były one traktowane jako integralna opowieść określonej osoby o jej doświadczeniach odbywających się w konkretnej czasoprzestrzeni. Materiał empiryczny zgromadzony za pomocą Formularza analizowałam z zachowaniem następujących kroków:

- 1) wstępne zapoznanie z całą treścią Formularza Opisu Przebiegu Dnia każdej osoby;

- 2) kodowanie opisowe i kategoriale i analityczne (Gibbs 2011) wewnątrz jednego obszaru informacji (np. działania, myśli, przeżycia) w ramach wypowiedzi jednej osoby – wyłonienie głównych wątków tematycznych (sieć wątków tematycznych); aby dokonać rekonstrukcji doświadczeń nauczycieli, na tym etapie korzystałam także z metadanych oraz transkrypcji wywiadów, w trakcie których prosiłam o dopełnienie poruszanych w Formularzu wątków, co służyło triangulacji wyników w ramach przypadku;
- 3) kondensacja elementów – wyselekcjonowanie i wstępne pogrupowanie fragmentów wypowiedzi z różnych obszarów informacji dotyczących wątków bliskich znaczeniowo określonego zjawiska;
- 4) porównywanie fragmentów wypowiedzi dotyczących jednego określonego zjawiska w celu wyłonienia podobieństw i różnic w przedstawionych sposobach jego rozumienia;
- 5) opisywanie istoty danego zjawiska;
- 6) nazwanie – wyłanianie kategorii opisu (na podstawie kodów analitycznych); analiza na tym etapie skoncentrowana była na odsłanianiu tego, co na co dzień zachodzi w szkole; umożliwiło to dostrzeżenie elementów składowych nauczycielskich doświadczeń, to, czym wypełnione są ich dni, co w dalszej kolejności posłużyło do uwidocznienia anatomii codziennego życia szkoły.

Drugim etapem była analiza materiału zgromadzonego przy pomocy semistrukturyzowanego indywidualnego wywiadu o pogłębionym charakterze. Każdy wywiad traktowany był jako integralna opowieść, której lektura pozwoliła wyłonić strukturę codziennego czasu w takim kształcie, jak widzi to badany. Wypowiedź jednej osoby nie stanowiła jednostki analizy, gdyż zawartych w niej mogło być wiele koncepcji tego samego zjawiska. Analizując materiał empiryczny, zmierzałam do skonstruowania **kategorii opisu**, koncentrowałam się na kwestiach podobieństw i różnic między indywidualnymi zakresami, w jakich badani doświadczą codziennego czasu szkolnego. Dążyłam do wyeksponowania odmiennych koncepcji codziennego czasu oraz wyłonienia podobnych koncepcji różniących się jedynie zakresami (por. Męczkowska 2003, s. 85). Aby dokonać analizy jednostkowego zjawiska, abstrahowałam i wzajemnie porównywałam elementy jego koncepcji. Analizowałam relacje między subkomponentami codziennego czasu (**aspektami strukturalnymi**) a globalnymi sposobami jego rozumienia (**aspektami opisowymi**). Porównywałam także globalne sposoby rozumienia codziennego czasu wyrażone przez badanych. Dążąc do opisu znaczeń w postaci kategorii, związanych z analizą zarówno struktury fenomenów, jak i ich globalnych aspektów, dokonywałam dwóch zabiegów: **dekontekstualizacji** (oddzielałam części od całości) i **rekontekstualizacji** (analizowałam części w relacji do całości), prowadząc je w tym samym kontekście bądź odmiennych kontekstach (Marton 1981).

Analizy materiału zgromadzonego przy pomocy wywiadu dokonywałam według poniżej omówionych kroków, które zmierzały do sformułowania kategorii opisu koncepcji doświadczania czasu codziennego ukazywanych przez badanych (Abrandt 1997, s. 73–74; Marton 1986, za: Bowden 2000, s. 11–12). Były to następujące kroki:

- 1) wstępne zapoznanie się (*familiarisation*) z tekstem wywiadów – uważne czytanie całego materiału (z odwoływaniem się do nagranych materiału) w celu wychwycenia szczegółów;
- 2) kondensacja elementów (*condensation*), polegająca na wyselekcjonowaniu i wstępnym pogrupowaniu fragmentów istotnych ze względu na badany fenomen, w których istnieje bliskość znaczeniowa; krok ten wymagał kontroli własnych przedzałożeń, aby nie przysłoniły tego, co rozmówca wnosi do dyskusji; materiał uporządkowany na tym etapie stanowił podstawę dalszych analiz;
- 3) porównywanie (*comparison*) wyłonionych na etapie kondensacji fragmentów wypowiedzi w celu wyłonienia podobieństw i różnic w przedstawionych sposobach rozumienia analizowanego zjawiska;
- 4) grupowanie (*grouping*) materiału na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic między sposobami rozumienia zjawiska; na podstawie tego grupowania wyłonione zostaną kategorie;
- 5) artykulacja (*articulating*), która polega na opisie istoty podobieństw wewnątrz każdej z wyodrębnionych wcześniej grup; krok ten pozwala na wyłonienie z pozyskanego materiału empirycznego odrębnych koncepcji danego zjawiska;
- 6) nazywanie/etykietowanie (*labelling*) kategorii w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska, z uwzględnieniem różnorodnych jego koncepcji;
- 7) kontrastowanie (*contrasting*), które polega na porównaniu wyłonionych kategorii opisu w celu wyznaczenia różnic i prowadzi do konstruowania ustrukturalizowanej przestrzeni wynikowej (*outcome space*); wyniki analiz empirycznych zostały odniesione do teoretycznych perspektyw związanych z badanym zjawiskiem.

Kategorie opisowe – wyodrębnione jako rezultat analizy materiału empirycznego zgromadzonego każdą z metod – zostały raz jeszcze poddane analizie. Polegała ona na porównaniu kategorii opisowych w celu wyznaczenia różnic i podobieństw pogłębiających nasilenie cech. Inaczej mówiąc, porównywałam, czy dana kategoria opisu doświadczania dokumentuje się także w materiale zgromadzonym z wykorzystaniem drugiej metody, czy materiał zgromadzony przy pomocy danej metody pogłębia, potwierdza lub zaprzecza przestrzeń wynikową, różnicuje ją. Działania te miały na celu skonstruowanie finalnych

kategorii opisu tworzących przestrzeń wynikową, obejmującą wspólne zestawy znaczeń składających się na odmienne koncepcje doświadczania czasu codziennego przez badanych nauczycieli.

4.6. Zasady prezentacji wyników badań

Aby zaprezentować anatomie doświadczenia, według fenomenografów Ference'a Martona i Shirley Booth (1997, s. 88) należy ukazać dwa kluczowe aspekty: strukturalny i referencyjny (znaczenie). Ten pierwszy współtworzą:

- 1) horyzont zewnętrzny doświadczania, który pozwala wyróżnić je z szerszego kontekstu i odróżnić od innych doświadczeń – jest to „wyróżnienie całości z kontekstu” (Marton, Both 1997, s. 87), oraz
- 2) horyzont wewnętrzny, który polega na dostrzeganiu różnych części składowych doświadczenia i ich powiązania z całością – jest to „rozeznanie części i ich relacji w obrębie całości” (Marton, Both 1997, s. 87).

Aspekt referencyjny to identyfikacja przez osobę danego doświadczenia, nadane znaczenie w odniesieniu do wcześniejszych doświadczeń tego zjawiska (Yates, Partridge, Bruce 2012, s. 101). „Te dwa aspekty: znaczenie i struktura, są dialektycznie splecione i występują jednocześnie, gdy czegoś doświadczamy” (Marton, Both 1997, s. 87).

Kierując się tymi założeniami, prezentuję wyniki przeprowadzonych analiz i interpretacji materiału badawczego, ukazując strukturalne i referencyjne aspekty doświadczenia. Rekonstruując każdorodniowe zdarzenia i sytuacje doświadczane przez poszczególnych nauczycieli, ukazuję konkretne sceny z codziennego szkolnego życia (podrozd. 5.1), traktując je jako strukturalny aspekt doświadczenia. W tej części ukazuję drobne, małe, ulotne zdarzenia lub sytuacje doświadczane przez poszczególne osoby. To zatrzymanie w bezruchu danego zdarzenia lub sytuacji ma służyć przyjrzeniu się detalom i rozpoznaniu mechanizmów nimi rządzących, statycznemu uchwyceniu tej wielości – często pozornie tylko – błahych, codziennych spraw. Tak zaprezentowane sceny oddają dramaturgię jednostkowych doświadczeń nauczycieli, stwarzają możliwość usytuowania się w przestrzeni, którą badany ukazuje, i rozpoznać anatomie codziennego życia szkoły (podrozd. 5.2). Następnie dokonuję rekonstrukcji nauczycielskich koncepcji postrzegania siebie w szkolnym świecie życia codziennego w trzech wymiarów: czasu, przestrzeni i interakcji (przestrzeń wynikowa) (podrozd. 5.3). W dalszej kolejności odsłaniam, jak nauczyciele postrzegają i charakteryzują czasowe aspekty regulowania swojego codziennego funkcjonowania w wymiarach tempa, organizacji, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia (rozd. 6). Następnie w myśl procedury analiz fenomenograficznych ukazuję przestrzeń wynikową, która przedstawia koncepcje doświadczania codziennego czasu wyłonione z wypowiedzi badanych nauczycieli (rozd. 7).

Rozdział 5

Szkolny świat życia codziennego z perspektywy badanych nauczycieli

Zastosowany Formularz Opisu Przebiegu Dnia służył do pozyskania opisów codziennych działań, interakcji, emocji i refleksji nauczycieli. Nauczyciele ukazywali wycinek szkolnej rzeczywistości, to, jaki jest dzień ich pracy. Opisy pozwoliły odsłonić, jak nauczyciele postrzegają szkolny świat życia codziennego (jego czasoprzestrzenny wymiar) oraz siebie w nim. Zapis doświadczeń kilku dni pracy nauczycieli umożliwia ich przeżycie wraz z nimi oraz przyglądanie się szkolnej „anatomii życia codziennego” (Sztompka 2008, s. 26). Roch Sulima uświadamia trudność, ale i sposób badania codzienności, podkreślając, że „[d]o codzienności nie ma powrotu. Natychmiast rozplywa się i krzepnie w micie, w tym, co niewyraźalne. Tylko w rzeczach i słowach, które nas otaczają, »przebłyskują« jakieś codzienne »historie«” (2000, s. 7).

Świat życia codziennego ma zawsze strukturę czasową i przestrzenną (por. Berger, Luckmann 1983, s. 59). Szkolne sytuacje lub zdarzenia dzieją się w konkretnej sytuacji. Aby móc rozpoznać wielowymiarowość codzienności szkolnej, Formularz Opisu Przebiegu Dnia dotyczył następujących kwestii:

- 1) podejmowanych przez nauczyciela działań i zdarzeń, w których uczestniczył (co się działo?),
- 2) miejsc, w których się odbywały (gdzie się działo?),
- 3) godziny (o której się działo?),
- 4) interakcji (z kim / w czyjej obecności?),
- 5) refleksji (co wtedy myślał?),
- 6) przeżyć nauczyciela (co wtedy odczuwał?).

Badani nauczyciele proszeni byli o opisywanie tylko tych dni i okresów dnia, w których wykonywali zobowiązania zawodowe. W rozdziale tym odpowiadam na pytanie uznane za podstawowe w badaniach jakościowych: „co zachodzi w danym terenie?” (Konecki 2010, s. 19). Odpowiedź na to pytanie wymaga dbałości o szczegóły i rejestracji różnorodności (Konecki 2010, s. 19).

5.1. Sceny z codziennego szkolnego życia Rekonstrukcja doświadczeń nauczycieli

Dla moich dalszych analiz ważne jest stwierdzenie, że doświadczenia indywidualne są zapisem przeszłości (ślądem aktywności), która wpływa na aktualne przeżycia i zachowania, modyfikując percepcję obecnej sytuacji, jej poznawczą waloryzację oraz zachowania jednostki (Tyszkowa 1988; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996). A zatem można powiedzieć, że to, czego nauczyciele doświadczyli, oddziałuje na to, jak postrzegają obecne zdarzenia lub sytuację oraz siebie w nich. Doświadczenia są z definicji niepowtarzalne w swych szczegółach, formie i dynamice, jednak na ich podstawie określić można „[...] szereg treści i cech wspólnych u ludzi przynależnych do grupy o zbliżonym wieku (kohorty), żyjących w kontekście określonych zdarzeń i podobnych warunkach kulturowo-historycznych” (Tyszkowa 1988, s. 64). Znaczenia nie pojawiają się w momencie realizacji konkretnego czynu, lecz stanowią rezultat „[...] interpretacji minionych doświadczeń postrzeganych z perspektywy obecnego »teraz« za pośrednictwem refleksyjnego nastawienia” (Schütz 2008, s. 19). Chcąc rozpoznać znaczenia, jakie nauczyciele nadają codziennym doświadczeniom, należy pytać ich o to, co się już dokonało. Milan Kundera uwrażliwia, że

[...] każde najmniejsze wydarzenie, gdy tylko staje się przeszłością, traci swój konkretny charakter i sprowadza się do konturu. Narracja jest wspomnieniem, przeto streszczeniem, uproszczeniem, abstrakcją. Prawdziwą twarz życia, prozy życia widać tylko w czasie teraźniejszym. Jak jednak opowiadać o przeszłych wydarzeniach i przywracać im utracony czas teraźniejszy? Sztuka powieści znalazła odpowiedź: przedstawiając przeszłość w **scenach**. Scena, choć opowiedziana w gramatycznym czasie przeszłym, jest ontologicznie teraźniejsza: widzimy ją i słyszymy; rozgrywa się na naszych oczach, tu i teraz (2005, s. 23).

Sulima dodaje, że „[z]jawiska codzienności [...] są przedmiotami zmagania, czyli elementami realnych scenariuszy” (2000, s. 9).

Idąc tym tropem, na bazie wypowiedzi badanych nauczycieli **konstruuje w formie konkretnych scen prawdziwą twarz szkolnego życia**¹. Badani podkreślali w wywiadzie, po wypełnieniu Formularza, że przyczynił się on do zauważenia tego, co zachodzi w codzienności. Każdy dzień to kompozycja wielorakich form, układ doświadczeń o różnym charakterze, znaczeniu i statusie. Stąd też zgromadzony materiał okazał się bogatą, zróżnicowaną i wieloaspektową narracją. Trzeba mieć jednak na uwadze, że opisy dokonywane przez nauczycieli nie oddają pełni codziennych doświadczeń. Część z nich istniała

1 D. Klus-Stańska (2010, s. 313) na określenie drobnych obserwacji zgromadzonych w trakcie lekcji używa interesującej metafory „migawki z codzienności szkolnej”.

wyłącznie w konkretnej aktualności, ale nie została dostrzeżona i/lub uznana przez nauczyciela za wartą opisu (być może ich skala była zbyt mała). Zgromadzone dane, mimo że gromadzone w różnych miesiącach (grudzień, styczeń, luty, marzec, kwiecień, maj)², nie ukazują doświadczenia całego roku szkolnego, jednak umożliwiają dostrzeżenie działań o charakterze powtarzalnym w cyklu roku, np. związanych z kalendarzem wydarzeń szkolnych i/lub pozaszkolnych, a także tych każdodniowych (znanych, rutynowych) oraz jednorazowych, niepowtarzalnych (niespodziewanych, nietypowych). Sceny te zostały uchwycone statycznie, zatrzymane w bezruchu w celu przyjrzenia się detalom i rozpoznania mechanizmów nimi rządzących. Jednak dopiero wprowadzone w ruch i traktowane łącznie tworzą całość, oddając specyfikę i złożoność szkolnej codzienności nauczycieli. W tej części ukazuję zdarzenia lub sytuacje doświadczane przez poszczególne osoby (Dubas 2017, s. 65). Celowo ich nie porządkuję, kierując się kodami analitycznymi, aby umożliwić czytelnikowi dostrzeżenie zdarzeń/tematów (często drobnych), z których konstruowana jest codzienność badanych. Wstępna analiza wszystkich opisów tygodniowych zdarzeń pozwoliła dostrzec różnice w opisywanych scenach dokonywanych przez nauczycieli z różnym stażem pracy. Stąd też jedynym kryterium porządkowania scenek ze szkolnej codzienności jest staż pracy badanych nauczycieli. Kierując się tym tropem, podzieliłam wypowiedzi badanych na cztery grupy:

- 1) nauczyciele-nowicjusze (1–4 lat),
- 2) nauczyciele ze stażem 5–10 lat,
- 3) nauczyciele ze stażem 11–20 lat,
- 4) nauczyciele ze stażem powyżej 20 lat.

5.1.1. O (nie)radzeniu sobie z zestrąjaniem codziennych aktywności, czyli codzienne doświadczenia nauczycieli-nowicjuszy

Badani nauczyciele, opisując, co wypełnia dzień ich pracy, zwracali szczególną uwagę na dwa aspekty: interakcyjny i temporalny (planowanie, wypełnienie oraz kontrola czasu), które w największym stopniu oddziałują na doznawane przez nich emocje. Motywy ich działania można wyprowadzić ze struktury czasowej strumienia świadomości: z przeszłości motyw „ponieważ”, a z przyszłości motyw „ażeby” (Schütz 2008, s. 133–135). W ogólnych ramach wiedzy potocznej można wyróżnić dwie części: wiedzę opisową i wiedzę o charakterze przepisu

2 Nauczyciele odmawiali wypełniania Formularza Opisu Przebiegu Dnia we wrześniu i czerwcu, tłumacząc się przeciążeniem obowiązkami związanymi z planowaniem i finalizowaniem roku szkolnego.

(Berger, Luckmann 1983, s. 78–79). Ta pierwsza – odpowiadając na pytania, jaka jest rzeczywistość, jaka jest moja sytuacja – jest zarazem wiedzą o tym, jak wobec tej rzeczywistości należy się zachować we właściwy sposób. Wiedza o charakterze przepisu to „[...] wiedza ograniczona do znajomości skutecznych sposobów postępowania, ułatwiająca wykonywanie zwykłych czynności” (Berger, Luckmann 1983, s. 79). Oczekiwania stawiane wszystkim nauczycielom są jednakowe bez względu na staż ich pracy; wszyscy mają wypełniać zobowiązanie dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz zadania zlecone przez dyrekcję. Czy jest coś, co wyróżnia nauczycieli-nowicjuszy?

Nauczyciele będący tuż po ukończeniu studiów często opisują swoją pierwszą pracę dydaktyczną jako szokujące doświadczenie, na co zwrócili uwagę Joakim Caspersen i Finn Daniel Raaen (2014). Powodów takiej sytuacji można upatrywać głównie w tym, że wkraczają w świat szkoły jako organizacji i instytucji oraz formalne i nieformalne relacje w niej panujące, których wcześniej, będąc uczniami i/lub studentami, nie znali lub inaczej je postrzegali. W procesie stawania się nauczycielem czy – jak to nazywa Hanna Kędzierska (2015) – „zakotwiczenia się w profesji” ważną rolę odgrywają konteksty powstające na styku interakcji: jednostka – jednostka, jednostka – grupa profesjonalna, jednostka – kultura instytucji.

Rozpocznę od analizy interakcji między nauczycielami a uczniami, bo to one są najbardziej znaczące dla skutecznego nauczania i uczenia się (Miller 2012, s. 172). Praca w szkole przesycona jest wieloma codziennymi interakcjami/spotkaniami; właściwie niewiele jest momentów, kiedy nauczyciel w szkole jest sam. Bycie nauczycielem oznacza bycie z innymi i dla innych. Przestrzenie, w których toczy się wypełniona spotkaniami codzienność nauczycieli, to: sala lekcyjna, korytarz i pokój nauczycielski. W każdym spotkaniu czas jest nieodłączny od przestrzeni; miejsce w pewnym sensie implikuje treść dziejących się w nim zdarzeń – w klasie spotkanie przebiega inaczej niż na korytarzu czy w pokojach nauczycielskim.

Interakcje wypełniające codzienność

Codziennie nauczyciel doświadcza interakcji z uczniami: inicjuje je, obserwuje, nadzoruje itp. W zależności od ich specyfiki przyjmuje określone role: nauczającego, przepytującego uczniów w trakcie lekcji, wysłuchującego narzekania, obserwującego uczniów w czasie przerwy, nadzorującego podczas sprawdzianu, wspierającego w świetlicy w odrabianiu lekcji itd. Motyw spotkania „[...] uzyskuje różne konkretne odcienie, w tym też emocjonalno-wartościujące (spotkanie może być pożądane lub niepożądane, radosne lub smutne, niekiedy – okropne, może być też ambiwalentne)” (Bachtin 1974, s. 307).

Większość spotkań z uczniami budzi negatywne emocje badanej nauczycielki-nowicjuszki [K11]: złość (także na siebie), niemoc, frustrację, gniew, słabość, przygnębienie. Odczuwa zniecierpliwienie, o czym świadczy częste używanie partykuły „znowu”: „[...] dlaczego znowu się pobili?”³, „[...] znowu próbują ściągać”, „[...] dlaczego znowu przychodzi w ostatniej chwili?” [K11]. Powodami zniecierpliwienia są: agresywne sposoby rozwiązywania problemów przez uczniów, ściąganie, brak systematycznej pracy ucznia na ocenę końcową. W opisach dostrzec można rozczarowanie, że nie dzieje się tak, jak nauczycielka wcześniej sobie wyobrażała i życzyłaby. Rozważane doświadczenie postrzegane jest jako wcześniej już doznawane, jako „powracające to samo” lub „zmodyfikowane to samo” (Schütz 2008, s. 194). Wskazuje to na wcześniejsze podobne doświadczenia badanej, które były źródłem jej wiedzy podręcznej.

Nauczycielka [K11] – dokumentując czas – skupia się na interakcjach z uczniami i zwraca uwagę głównie na lekcje będące działaniami o motywie „ażeby”, które służą osiągnięciu wyznaczonego celu (Schütz 2008, s. 133–135). Opisując przygotowywanie się do lekcji, stwierdza: „[...] chciałam przygotować wszystko jak najlepiej”. Pozytywnemu stosunkowi do wykonywanego działania towarzyszą refleksje:

[...] jak rozplanować czas, aby zdążyć przekazać wszystkie informacje, wykonać zadania przewidziane na daną lekcję [...] czym zaciekać uczniów [...] jakie metody i formy pracy zastosować [...] czy ćwiczenia, które przygotowałam, mają odpowiedni stopień trudności [...] czy uczniowie nie będą się nudzić na lekcji [...] czy lekcje się uczniom spodobają [K11].

Nauczycielka [K11] myśli o przebiegu planowanej lekcji, o stosunku uczniów do wybranych przez nią sposobów uczenia. Zastanawia się nad uczniami – definiuje to, kim są, czym się interesują oraz co im się spodoba. Definiuje swoją rolę jako osoby przekazującej informacje i gospodarującej czasem na lekcji, mającej w zanadru pakiet metod i form adekwatnych do oczekiwań uczniów; jako osoby, która ma zaciekać i zadowolić uczniów, dostosowując stopień trudności zadań do możliwości uczniów. Przygotowywanie konspektów i pomocy dydaktycznych staje się źródłem refleksji nad sobą i uczniami. Poświęcanie czasu na planowanie przebiegu zajęć jest szczególnie ważne w pracy młodych nauczycieli, chroni przed popełnianiem błędów dydaktycznych (Bullough 2009, s. 151). Badana niepokoi się przed lekcjami, czy uda jej się zainteresować uczniów tematem i czym oni ją zaskoczą. Zależy jej, by zaciekać uczniów, pozyskać ich uwagę i skupienie. Planuje swoje lekcje pod kątem zadowolenia uczniów; szuka

3 Wypowiedzi badanych pochodzą z Formularzy Opisu Przebiegu Dnia (w archiwum autorki). Cytując, zachowuję zapis stosowany przez badanych, z ich interpunkcją i podkreśleniami. Krótkie wypowiedzi są w cudzysłowach, a dłuższe ujęte w cytaty blokowe, z przypisanym kodem nauczyciela.

optymalnych rozwiązań tego, co pozwala im efektywnie i z radością pracować: „[...] muszę przygotowywać więcej takich lekcji”, „[...] oni się świetnie w tym odnajdują i efektywnie pracują” [K11]. Czuje radość i satysfakcję, gdy trafia w potrzeby uczniów. Działanie to można porównać bardziej do kroczenia po omacku niż budowania na wiedzy o potrzebach młodych ludzi. Wskazuje na to fakt, że nauczycielka odczuwa radość i satysfakcję, kiedy odkrywa kwestie elementarne, wręcz oczywiste, np. że młodzi „[...] lubią pracować w grupach”, a luźna rozmowa w języku obcym też rozwija kompetencje językowe. Konstatacje zadowolonej z siebie młodej nauczycielki („[...] znalazłam coś, co im sprawia radość”; „[...] trzeba pozwalać na to częściej”, „[...] super metoda na rozwijanie kompetencji językowych”) wskazują na jej niski poziom wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i zrozumienia potrzeb młodych ludzi. Nauczycielka nie rozpoczyna swojej pracy z uczniami od zadania im pytań typu: Czego pragną? Czego oczekują i jak może im w tym pomóc? Szuka i czasami wydaje jej się, że trafia.

Odczuwa spełnienie i zadowolenie, gdy uczniowie są przygotowani do lekcji, zmotywowani do pracy, gdy stanowią partnerów do rozmowy: „[...] lubię z nimi pracować”, „[...] nareszcie coś ciekawego się dzieje” [K11]. Słowo „nareszcie” sygnalizuje, że wcześniej tak się nie działo. Interakcja z uczniami staje się radosna i satysfakcjonująca, gdy nauczycielka czuje, że może pomóc uczniom, jest im potrzebna, a jej wysiłek ma sens. Badana jest aktywna, pełna chęci pokonywania trudności w trakcie spotkań z uczniami budzącymi w niej troskę i czułość (np. niedosłyszącą uczennica, uczniowie klas młodszych), doceniającymi jej trud. Poczucie, że trzeba i warto komuś pomóc, wzmacnia jej determinację w działaniu, budzi emocjonalne zaangażowanie. W sytuacji pracy z niedosłyszącą uczennicą myśli: „[...] jak mogę jej pomóc?”, „[...] co zrobić, aby rozładować napięcie?”, „[...] jak poprowadzić zajęcia?” [K11]. Takie pytania traktować można, za Robertem D. Stromem, którego cytuje Bogusław Śliwerski, jako test „[...] na oddanego, prawdziwego przewodnika młodzieży, którego aspiracją jest, aby każdy jego uczeń osiągał w życiu wszystko to, na co go stać” (Śliwerski 1998, s. 185).

Przygnębienie trudną sytuacją dziecka spowodowaną jego doświadczeniami sprawia, że nauczycielka odczuwa mobilizację do działania i niesienia pomocy. Oddają to jej słowa opisujące, co czuje:

[...] przygnębienie, ale też siłę do działania, gdyż nie lubię, kiedy uczniowie mają zły humor i staram się im pomóc, przypływ energii do działania, aby zainteresować dziewczynkę zajęciami i odciągnąć jej myśli od stresującej sytuacji z poprzedniej lekcji [K11].

Badana ma poczucie, że w trakcie lekcji czas płynie wolno. O takiej sytuacji wspomina w wywiadzie, wskazując także na własną postawę:

[...] natomiast wolno mijają lekcje, kiedy poruszamy na przykład tematy gramatyczne, ponieważ uczniowie bardzo ciężko radzą sobie z tym, zwłaszcza dlatego, że ja

uczę języka rosyjskiego, więc, no, ciężko im to przychodzi i muszę po kilkanaście razy tłumaczyć to samo tak [...] ja już to umiem, a oni nie mogą tego zrozumieć, więc jednak monotonnie powtarzam i powtarzam, przychodzą do tablicy [...] ćwiczymy zdania i ja już czasami po prostu jestem znudzona, że muszę tak wkoło i wkoło to samo ciągle mówić, a do nich jakby nie dociera wszystko, co chciałabym im przekazać [K11, w. 36–45].

Nauczycielka nie zastanawia się nad tą kwestią, czego przejawem może być fakt, że „[...] uczniowie bardzo ciężko radzą sobie z tym” [K11], podczas gdy ona wielokrotnie powtarza i powtarza, mimo że ją to nudzi. Koziński pisał, że uczniowie doświadczają w szkole efektu NiL – nudy i lęku. Okazuje się, że nauczyciele doświadczają MiN – monotonii i nudy. W takich sytuacjach ma się poczucie, że czas się zlewa w jedną masę i jest pozbawiony wyróżniających się punktów (momentów). Nauczycielka zredukowała proces nauczania do powtarzania. Jej rytualizowane zachowanie i rozumienie nauczania wytwarza zachowawcze, usztywnione i monotonne interakcje oraz rytualizację organizowania czasu podczas lekcji (Klus-Stańska 2010, s. 311). Posiadane przez nią kompetencje nie pozwalają na bardziej elastyczne reagowanie na potrzeby uczniów. Czuje się bezradna wobec lekceważącego, niezaangażowanego stosunku uczniów wobec tego, co chce im wytłumaczyć.

Doświadczenie niezrozumienia i lekceważenia ze strony uczniów sprawia, że nauczycielka zniechęca się do działania (nabywając tym samym doświadczeń warunkujących działania typu „ponieważ”). Nie znajduje w uczniach partnerów do działania i rozmowy. Swoje odczucia opisuje w następujący sposób: „[...] zniechęcenie – ile razy można powtarzać te same informacje, kiedy w końcu coś do nich dotrze? Rozczarowanie, że po raz kolejny nie rozumieją poruszanych na lekcji zagadnień” [K11]. Czuje się zawiedziona ich stosunkiem do przedmiotu, a właściwie do niej i jej pracy. Dostrzega dystans, jaki dzieli ją i uczniów, na co wskazuje refleksja: „[...] chyba jesteśmy tu tylko ciałem”, „[...] oni w ogóle nie rozumieją, co do nich mówię”, „[...] co mam zrobić, żeby było inaczej?” [K11]. Oczekuje posłuchu, zaangażowania i wdzięczności uczniów, które zawdzięczać ma temu, że jest nauczycielem i przygotowuje się do zajęć. Badana tworzy pewien oczekiwany typ zachowania ucznia (słuchający, zaangażowany, wdzięczny), ale jej doświadczenia nie potwierdzają, że taki jest. Doświadczają rozdzwienku między tym, co chciałaby zrobić, a tym, co potrafi. Odczuwa bezradność i rozczarowanie, co stanie się elementem jej wiedzy podręcznej. A zatem można powiedzieć, że uruchamia się tu pewien cykl budowania bezradności nauczycielki, który kształtuje jej doświadczanie codziennego czasu: badana – podejmując nieadekwatne do uczniowskich oczekiwań działania – wzbudza w nich niechęć i lekceważenie, te zaś demotywią ją do pracy nad sobą i konstruują wiedzę podręczną typu „nie warto się angażować, ponieważ...”.

Badana nauczycielka-nowicjuszka formułuje wiele pytań ukazujących świat jej refleksji i doświadczane dylematy. Przytaczam kilka z nich:

[...] dlaczego złe zachowania mają miejsce w szkole? [...] jak sobie z tym poradzić, jak zapobiegać takim zdarzeniom? [...] czy to jest naprawdę takie trudne, że nie można się raz nauczyć? [...] dlaczego po raz kolejny się nie nauczyli, nie odrobili pracy domowej i przeszkadzali w prowadzeniu lekcji? [...] czy to takie trudne? [...] jak im to wytłumaczyć, żeby w końcu zrozumieli? [...] co mam teraz zrobić? [...] w jaki sposób zmobilizować go do nauki? [K11]

Myśli o uwarunkowaniach złego zachowania uczniów w szkole, nieadekwatnym, niewłaściwym zachowaniu uczniów, których naucza, i koniecznych strategiach własnego działania. Postrzega swoją sytuację jako złożoną, wobec której czuje się bezradna. Doświadcza bezradności przejawiającej się zarówno na płaszczyźnie dydaktycznej, jak i wychowawczej (por. Polak 2012). Przekłada się to na jej wizerunek siebie jako nauczycielki. W myśl koncepcji jaźni odzwierciedlonej Charles'a H. Cooleya stwierdzić można, że nauczycielka kształtuje własną samoświadomość (*self-identity*) na podstawie tego, jak reagują na nią uczniowie.

Kształtujemy naszą samoocenę, wiedzę o możliwościach, pozycji, zakresie władzy, miejscu poprzez obraz, jaki funkcjonuje o nas w świadomości innych ludzi. Inni, traktując nas jak władców lub niewolników, mądrych lub głupich, pobożnych lub bezbożnych, kształtują autodefinicję naszej osoby (Paleczny 2008, s. 26).

Mówi o sobie: „Jestem słabą nauczycielką, skoro uczniowie nie rozumieją, co chcę im przekazać” [K11]. To poczucie sprawia, że kieruje swoje myślenie ku przeszłości, niejako wycofując się z tego, co jest tu i teraz. Świadczy o tym przywoływanie wątku biograficznego jako kontekstu analizy własnej codzienności w szkole. Nauczycielka, rozmawiając z innymi nauczycielami, mówi: „[...] wspominałam czasy, kiedy sama uczyłam się w szkole, w której teraz pracuję, i nie mogłam przypomnieć sobie, żeby nauczyciele tak bardzo narzekali na zachowania uczniów, tęsknota za minionymi czasami” [K11]. Podróż w przeszłość, tęsknota za sytuacjami, których doświadczała jako uczennica (a zatem z innej pozycji niż obecnie), wskazuje, że nauczycielka szuka oparcia w minionych zdarzeniach. Pragnie wydobyć je z pamięci, by na ich bazie znaleźć sposób docierania do uczniów, odtworzyć sprawdzone sposoby nauczania w szkole. Na niewiele się to zdaje, gdyż „[...] bycie nauczycielem to świat innych doświadczeń niż świat własnych doświadczeń jako ucznia” (Darling-Hammond 2006, s. 6; zob. też Kawecki 2013, s. 93). Będąc uczniem, nie ma się wglądu w intencje nauczyciela, nie uwzględnia uwarunkowań jego decyzji i celów, do których zmierza. Poczucie, że jej pokolenie było lepszymi uczniami, stanowi ucieczkę do dobrej przeszłości oraz niejako usprawiedliwia bezradność wobec zachowania i braku motywacji do uczenia się uczniów. Nauczycielka mimo młodego wieku „[...] przynależy psychicznie do innego świata” (Świda-Ziemia 2006) niż jej uczniowie. Konstatacje, że uczniowie

są inni, niż badana była w ich wieku, oraz zachowują się inaczej, niż zakładała, wyrrywają ją z przekonania o bezproblemowości nauczania, zmuszają do namysłu nad sobą i uczniami, do rekonstrukcji własnej teorii osobistej (Kwiatkowska 2008, s. 110–125). Nauczycielka, wracając do doświadczeń z okresu, kiedy była uczennicą, i ówczesnego przeświadczenia, że nietrudno być nauczycielem, stała się ofiarą własnych uproszczeń (przekonania, że nauczanie to mało kłopotliwy procesu transferu informacji). Badana doświadczyła trudnego spotkania z inną rzeczywistością, niż zakładała (por. Stoughton 2007). Odnieść to można do słów badacza wielokulturowości: „Dopiero faktyczne spotkanie z Innym pozwala na zejście z poziomu niezakorzenionej w życiu refleksji na temat odmienności na poziom nasyconych emocjonalnie związków, często zmieniających nas samych” (Szahaj 2010). Te trudne, ale zakorzenione w życiu refleksje nauczycielki stać się mogą początkiem przebudowy jej wiedzy o procesie nauczania i świadomego dążenia do profesjonalizmu, wolnego od wcześniejszych przedzałożeń. W działaniach młodej nauczycielki dostrzec można zapał i namysł (raczej jednak powierzchowny), które – wzmocnione profesjonalną wiedzą – mogą stanowić podłoże profesjonalnego działania na rzecz humanizowania procesu edukacji (Witkowski 2000; Prokopiuk 2010).

Refleksje nauczycielki wskazują, że dostrzega dwa opozycyjne światy: zaangażowanych nauczycieli (my) i opornych, niechętnych, nieadekwatnych uczniów (oni). Codzienne rozmowy między nauczycielami dotyczą najczęściej „nauki i zachowania uczniów w naszej szkole” [K11]. Jedna z nowicjuszek, pracująca już cztery lata w zawodzie, zadaje wiele pytań:

[...] co jest nie tak z moją klasą? [...] dlaczego po raz kolejny się nie nauczyli, nie odrobili pracy domowej i przeszkadzali w prowadzeniu lekcji? [...] dlaczego złe zachowania mają miejsce w szkole? [...] jak sobie z tym poradzić, jak zapobiegać takim zdarzeniom? [K11]

Pytania świadczą, że analizuje to, co zachodzi w szkole, i szuka sposobu, by obecny stan rzeczy zmienić. Całą winą obarcza jednak uczniów; nie pyta o to, co sama robi źle, o własne błędy. Mimo to wierzy, że jest w stanie coś zmienić, jakoś „sobie z tym poradzić”; myśli o przyszłości, która za sprawą jej starań może być inna, lepsza, łatwiejsza do zaakceptowania. Chce (myślenie mityczne), aby jej uczniowie zmienili swoje zachowanie, stali się dobrymi ludźmi (Świdar-Ziemba 2006). Nauczycielka dostrzega braki w zachowaniu uczniów, dostrzega ich niechęć do uczenia się i wobec wykładanych treści, o czym rozmawia także z innymi nauczycielami. Jednak poza negatywnymi emocjami, refleksją i rozmowami o zachowaniach uczniów nie opisuje działań zmierzających do wskazanego celu. Odsłania to jeden z pedagogicznych mitów nauczycieli, podtrzymywany także przez nauczycielami o dłuższym stażu, w którym główną siłą jest „[...] poszukiwanie »winnych« i przenoszenie na nich odpowiedzialności za

własne postępowanie” (Kędzierska 2003, s. 117). W tym myśleniu o zmianie brakuje kluczowego elementu – głosu uczniów, ich punktu widzenia dotyczącego powodów niewłaściwego zachowania i sposobów ich przezwyciężenia. Nauczycielka chce rozwikłać problem z uczniami bez ich udziału – instrumentalnie sterując ich zachowaniem, postępuje jak osoba mająca poczucie wszechwiedzy (Śliwerski 1998, s. 179–180). Gdy badana wspólnie z innymi nauczycielami⁴ analizuje zachowania uczniów i/lub narzeka, odczuwa „jedność z innymi nauczycielami, wsparcie koleżanek i kolegów” [K11]. Wydaje się, że rodzi się wspólnota bezradnych i niezadowolonych. Ta jedność (ale i sztywność) przekonań przyczynia się do rezygnacji „[...] z możliwości emancypacyjnego przekraczania własnych horyzontów myślowych” (Kędzierska 2003, s. 117).

Badana nowicjuszka postrzega spotkanie z rodzicami jako trudne doświadczenie. Opracowuje całą strategię radzenia z takimi spotkaniami, zastanawiając się, co, w jaki sposób i jak przekazać rodzicom. Nauczycielka, przygotowując się dwie godziny w domu do zebrania z rodzicami, zastanawia się: „[...] jakie informacje przekazać rodzicom?”, „[...] w jaki sposób poprowadzić zebranie?”, „[...] jak rozmawiać?” [K11]. Mówi o własnych obawach przed spotkaniem:

[...] czy wszyscy rodzice przyjdą? [...] czy nie zapomnę o czymś ich poinformować? [...] czy spotkanie przebiegnie w miłej atmosferze, czy wynikną jakieś problemy i nieprzyjemności? [...] czy rodzice zechcą rozmawiać na temat przedstawionej prelekcji? [...] czy ktoś zostanie po zebraniu na rozmowę indywidualną? [...] w jaki sposób przekazać rodzicom informacje o ich dzieciach? [K11]

Samo godzinne spotkanie niesie „stres, podenerwowanie, ale też zadowolenie”. Refleksje młodej nauczycielki wskazują, z jednej strony, na jej troskę o atmosferę i merytoryczną treść spotkania, z drugiej zaś na brak poczucia pewności siebie i przekonania co do słuszności własnych racji oraz obawę przed pytaniami, problemami i nieprzyjemnościami. Badana dłużej planuje spotkanie, niż ono w rzeczywistości trwa. Wskazywać to może na jej poważny stosunek do zebrania, a zarazem na brak doświadczenia i chęć zabezpieczenia siebie (przed nieprzyjemnościami, zapomnieniem, złą atmosferą itd.).

Zapamiętałość nauczycielki świadcząca o bezradności

Kara jest reakcją nauczycielki na lekceważący stosunek uczniów. Badana [K13] opisuje kartkówkę, którą zrobiła uczniom, artykułując swoje motywy: „Chciałam ich ukarać za lekceważące zachowanie na lekcji”. Kartkówka działa jednak jak miecz obosieczny – z jednej strony stanowi, w przekonaniu nauczycielki,

4 Dodać należy, że tylko jedna nauczycielka-nowicjuszka opisuje relacje z nauczycielami; pozostałe sygnalizują jedynie ich obecność na korytarzu czy w pokoju nauczycielskim.

narzędzie wychowawcze mające na celu zakomunikowanie uczniom brak akceptacji dla niewłaściwego wobec niej odnoszenia oraz nauczenie szacunku. Z drugiej strony jednak wymusza konieczność dodatkowej pracy nauczycielki w domu, co budzi jej negatywne odczucia: „Poirytowanie, złość, że znów będę miała sprawdzanie” [K13]. Badana odczuwa negatywne emocje, bo musi włożyć dodatkową pracę. Kartkówka nie służy w tym przypadku sprawdzeniu wiedzy uczniów, lecz ma na celu zademonstrowanie (bez)siły nauczycielki, co wskazuje na subiektywny motyw „ażeby” (Schütz 2008, s. 133–135). Taki sposób „uczenia” szacunku świadczy, że nauczycielka działa z pozycji zagrożonego „ja” (Kwiatkowska 2008) i chce wymusić jego okazywanie. Zapamiętała się w swoim działaniu, traktując je jako jedyne adekwatne w zaistniałej sytuacji.

Zapamiętując się, umieszczamy się w szczelnie otaczających nas murach, których zadaniem jest strzec nas od wszelkiej zmiany. To, co wydarzyło się, zostaje zsakralizowane i umieszczone w sferze niepodlegającej ludzkiej interwencji (Sławek 2014, s. 2).

Młoda nauczycielka nie dostrzegła innych niż kara sposobów reagowania na lekceważące zachowania uczniów. W jej przekonaniu to jedyny, mocno zakorzeniony (w ideologii transmisyjnej!) sposób interwencji. Nie wie także, że kartkówka ma dostarczać informacji zwrotnej o stanie wiedzy uczniów, a tutaj stała się narzędziem dyscyplinowania. Działanie nauczycielki jest impulsywne, rutynowe, a myślenie krótkoterminowe i dotyczy wyłącznie teraźniejszości. Badana nie zastanawia się, w jakim stopniu kara (kartkówka) może służyć budowaniu interakcji z uczniami w długiej perspektywie czasowej i jaki wpływ wychowawczy może mieć jej działanie (Kwiatkowska 2008, s. 190).

Ocena sprawdzianów budzi jej „poirytowanie, zmęczenie” oraz refleksję, że „[...] uczniowie to lenie, wcale się nie uczą” [K13]. Taki język opisu uczniów wskazuje na dezaprobatę, brak wiary w ich postępy oraz usprawiedliwia stosowanie kary. Sytuacja oddawania sprawdzonych kartkówek i ogłaszania wyników także nie jest jednoznacznie zadowalająca; w tym momencie odczuwa równocześnie „satysfakcję i rozdrażnienie”: rozdrażnienie, że nie są tacy, jak by chciała, i satysfakcję, że postawiła na swoim. Rozdrażnienie „[...] zawsze jest wynikiem zderzenia dwóch sprzecznych odniesień tożsamości. Im bardziej intensywne i nagle zdarzenie, tym silniejsze rozładowanie emocjonalne” (Kaufmann 2013, s. 52). Opisana sytuacja wskazuje, z jednej strony, na niedostateczne pedagogiczne przygotowanie nauczycielki, niezrozumienie i brak umiejętności radzenia sobie z wieloaspektową naturą klasy, ze złożonością procesu nauczania, a z drugiej na zakotwiczenie badanej w transmisyjnym podejściu, w którym uczeń ma być wyćwiczony w określonym zachowaniu i reagowaniu (w tym celu uprawnione jest stosowanie kar). Doświadczenie to może mieć dwojaki skutek dla rozwoju wiedzy nowicjuszek i jej wrastania w środowisko szkoły. Jeśli za sprawą kartkówki

uczniowie będą okazywać nauczycielce szacunek i oczekiwaną przez nią powagę lekcji, to utwierdzą ją w słuszności jej „wychowawczych metod” (bodziec przyniósł pożądaną reakcję). Podtrzymywanie przez uczniów swojego lekceważącego stosunku mimo kartkówki, paradoksalnie, stwarza szansę, że nauczycielka nie wrośnie w kulturę szkolnego zastraszania uczniów i „uczenia” szacunku strachem. Badana nie podejmuje namysłu nad zaistniałą sytuacją, co świadczyłoby o jej otwartości na uczenie się (Urbaniak-Zajac 2016, s. 59).

W sytuacji tej symptomatyczny jest brak jakiegokolwiek obecności (wsparcia, rady itp.) innych nauczycieli radzących sobie w budowaniu relacji z uczniami. Nauczyciel Dariusz Chętkowski, pisząc o porządku w klasie, zastanawia się:

[...] czyja to jest sprawa, gdy u mnie na lekcji uczniowie źle się zachowują. Czy tylko moja? Zawsze uważałem, że nie mogę być obojętnym, gdy uczniowie, którzy u mnie są zdyscyplinowani, u innego nauczyciela są bezczelni i arogancy. To moja sprawa, gdy uczniowie, których uczę, rozrabiają u mojego kolegi po fachu (2007).

Rodzi się pytanie: Dlaczego nikt nie pomógł nowicjusze? Być może nie zwróciła się o pomoc, może nikt nic nie zauważył, a może usłyszała poradę, by tak właśnie postępować. Zgromadzony materiał tego nie dokumentuje. Nieobecność innych nauczycieli ukazuje jednak kulturę szkoły, w której nowicjusz sam musi poradzić sobie z zaistniałą sytuacją.

Rozciąganie czasoprzestrzeni – różnicowany czas i miejsce pracy

Obok omówionych trudności badani nauczyciele podkreślają oraz szeroko opisują uciążliwości związane z organizacją i obciążeniem pracą oraz konsekwencje z tego płynące. Doświadczenie jednej z badanych nauczycielek można określić jako **rozciąganie czasoprzestrzeni**, co spowodowane jest prowadzeniem zajęć w kilku szkołach i „karierą typu *patchwork*” (Kędzierska 2012a, s. 260). Nauczycielka (29 lat i czteroletni staż pracy), pracując w zespole szkół, uczy języka polskiego i angielskiego oraz realizuje zajęcia w świetlicy, a ponadto prowadzi zajęcia z języka angielskiego w trzech szkołach (w dwóch zajęcia dodatkowe). Nie wynika to z potrzeby kompletowania godzin do pensum, ale z wyboru badanej, by pracować w kilku miejscach. Ta decyzja nie pozostaje bez wpływu na jej codzienne doświadczanie czasu. Cztery dni w tygodniu prowadzi zajęcia z języka angielskiego w trzech szkołach i dwukrotnie indywidualne nauczanie w domu uczennicy. Czwartek wygląda następująco: 8.00 rano – jedna lekcja nauczania indywidualnego w domu uczennicy, jedna lekcja w szkole (gdzie prowadzi dodatkowy angielski), następnie cztery godziny zajęć w świetlicy szkolnej, później jedna lekcja z języka angielskiego w kolejnej szkole; kończy o 17.20. Nauczycielka jest w ciągłym pośpiechu spowodowanym przemieszczaniem się między czterema miejscami realizowania zajęć. To, gdzie się nauczycielka znajduje (przestrzeń)

i kiedy się tam znajduje (czas), jest mocno determinowane przez zobowiązania wobec innych, których realizacji się podjęła. Jej dzień jest poszatkowany, a praca nie odbywa się w przestrzeni jednej szkoły. Zwiększanie przestrzeni, w której się porusza, sprawia, że traci „kontrolę i ogład” (Rosa 2010, s. 240), a wraz z tym zwiększa się wysiłek przemieszczania się z miejsca na miejsce. Bycie w nieustającym ruchu wymaga wcześniejszego starannego zaplanowania, przygotowania do realizowania zróżnicowanych działań, ciągłego zamykania jednego tematu/działania i otwierania kolejnego. W trakcie takiego dnia każde spóźnienie czy nieprzewidziana zmiana scenariusza staje się źródłem stresu. Nawet jeśli dzień przebiega zgodnie z zamierzeniami, nauczycielka denerwuje się, czy zdąży bezpiecznie i na czas dojechać w kolejne miejsce. Sama świadomość wielości i zróżnicowania działań wypełniających dzień sprawia, że czuje się przeciążona. Nauczycielka doświadcza fragmentaryzacji czasu; jej działania w jednym obszarze są przerywane koniecznością zrobienia czegoś innego w innym miejscu. W swoich działaniach kieruje się orientacją zadaniową nad czasową (Rosa 2010, s. 238), nie pracuje w określonym stałym czasie i przestrzeni, przemieszcza się i pracuje o różnych porach dnia, a nawet w nocy (przygotowywanie się do kolejnego dnia) (Czerniawska 2017, s. 146). Pracuje tyle, ile wymagają spoczywające na niej zadania, kierując się wymogiem pilności. Doświadcza zaostrzającego się braku czasu czy – jak określa Rosa – „głodu czasu” (2010, s. 239).

Działanie pod presją czasu i treści

Nauczycielka [K12] odczuwa presję czasu i „materiału do zrealizowania”, ma poczucie nadmiaru materiału wobec czasu przeznaczanego na jego realizację. Odczuwa złość, napotykać jakiegokolwiek przeszkody w przerabianiu materiału, do których zalicza brak koncentracji i negatywne zachowanie uczniów. Tak opisuje to, co czuje:

Zdenerwowanie i stres, że czas leci jak szalony, a materiału z lekcji zostało do zrealizowania za dużo. Do końca lekcji zostało kilka minut, a uczniowie już nie mogą się doczekać dzwonka na przerwę. [...] Stres związany z brakiem czasu na realizację tematu, ponieważ zachowanie uczniów czasami uniemożliwia prowadzenie lekcji [K12].

Badana ma poczucie presji czasu, ciągłego niedoczasu, co pociąga ze sobą niecierpliwość na wszelkie niezgodne z planem aktywności uczniów. Odczuwa poczucie przeciążenia materiałem do zrealizowania zarówno w trakcie lekcji z całą klasą, jak i podczas spotkań indywidualnych. W trakcie spotkania z uczniem odczuwa „[...] zdenerwowanie tym, że jest dużo materiału do zrealizowania, a uczeń ma gorszy dzień i nie ma chęci do pracy. Zastanawiam się, w jaki sposób go zmotywować do pracy” [K12]. Nauczycielka w ogóle nie mówi o potrzebach

uczniów, liczy się tylko temat/materiał, który należy zrealizować. Uczniowie wydają się wręcz główną przeszkodą w jego niezmaconej realizacji. Badana nie daje uczniowi prawa do gorszego dnia, obniżenia motywacji, gdyż wtedy sama doświadcza trudności w realizacji założonego projektu. Działania nauczycielki mają motyw „ażeby” (Schütz 2008, s. 133–135) – zdążyć z realizacją materiału bez względu na to, jak to się ma do tempa uczenia się uczniów. Zbyt mało czasu, za dużo materiału, nie dość zmotywowani i przygotowani uczniowie – oto źródło jej zdenerwowania i stresu. W działaniu pod presją nauczycielka traci z pola widzenia ucznia, jego indywidualne dyspozycje i potrzeby. Nie skupia się na uczniu, lecz na bezproblemowym przerabianiu materiału.

Bieg czasu – emocje związane z zestrzaniem codziennych aktywności

Każdego opisywanego dnia (!) nowicjuszka doświadcza negatywnych odczuć (nie wyłączając soboty, gdy 4 godziny poświęca na przygotowanie do następnego tygodnia pracy i sprawdzanie testów). Główne uczucia to: zmęczenie, zniecierpliwienie, zdenerwowanie, złość. Jest zmęczona (używa tego sformułowania 15 razy, opisując swoje odczucia) w różnych momentach dnia i tygodnia oraz każdym z obszarów swojej działalności:

- 1) podczas prowadzenia lekcji (nawet na pierwszej lekcji o 8.00): „Ostatni dzień tygodnia, dlaczego tak wolno płynie czas. Zmęczenie związane z przeprowadzeniem lekcji” [K12];
- 2) w trakcie zajęć indywidualnych w domu uczennicy: „Czy uczennica przygotowała się do zajęć, czy przerobiła zadany przeze mnie materiał. Zmęczenie fizyczne i brak snu” [K12];
- 3) w trakcie zajęć prowadzonych w innych placówkach (zmęczona późną porą, liczbą zajęć, postawą uczniów wobec nauki):

Zastanawiam się, czy uczniowie chętnie przystąpią do zajęć w godzinach popołudniowych. Zmęczenie bardziej psychiczne niż fizyczne. Chęć zakończenia zajęć, bo zaraz trzeba jechać na kolejny angielski. Zdenerwowanie, czy zdążę dojechać na czas. Zmęczenie i chęć jak najszybszego zakończenia zajęć. Zmęczenie i chęć relaksu [K12];

- 4) w pokoju nauczycielskim: „Chwila relaksu na wypicie kawy i przygotowanie się psychiczne i fizyczne na dyżur w świetlicy. Zmęczenie i stres” [K12];
- 5) w świetlicy: „Myślę, żeby ten dzień i tydzień się już skończył. Zmęczenie i znużenie” [K12];
- 6) po pracy, gdy sprawdza testy, przygotowuje konspekty i karty pracy na kolejny dzień.

Nauczycielkę denerwują m.in.: zbyt duża partia materiału, który ma zrealizować w czasie lekcji, niewłaściwe wykorzystanie czasu przez uczniów, ich

niefrasobliwy stosunek wobec pracy, nieprzygotowanie do zajęć (dotyczy to zarówno lekcji z klasą, jak i nauczania indywidualnego). Ponadto przemieszczanie się w różne miejsca: ze szkoły do szkoły, ze szkoły na zajęcia indywidualne do domu ucznia. Obawia się, czy zdąży dojechać na czas (nauczanie odbywa się poza miastem, w którym jest szkoła) oraz czy dojedzie bezpiecznie. Badana podjęła się realizacji zbyt wielu zobowiązań, którymi jest przeciążona. Wypowiedzi zamieszczone w Formularzu Opisu Przebiegu Dnia wskazują, że nauczycielka nieustannie czuje się zmęczona zadaniami, którym musi stawić czoła (łącznie obowiązki kilku miejsc pracy). Zbyt dużo, za szybko w zbyt dużej liczbie miejsc i nie z tymi ludźmi – tak można opisać sytuację nowicjuszeki.

W trakcie opisywanego tygodnia młoda nauczycielka [K12] jedynie czterokrotnie wspomniała pozytywną sytuację, której doświadczyła, zawsze opisując własne odczucia słowem „radość”. Raz, w trakcie lekcji języka polskiego, odczuwała „radość z zainteresowania uczniów lekturą”. Jednak głównym źródłem radości, pojawiającym się trzykrotnie, była świadomość nadchodzącego końca dnia pracy. Przytaczam wszystkie wypowiedzi nauczycielki opisujące radosne odczucia: „Radość, że to ostatnie zajęcia lekcyjne tego dnia i zniecierpliwienie. [...] Radość, że kolejny dzień dobiega końca, ale i złość, że nie ma czasu na odpoczynek. [...] Zmęczenie i radość z nadchodzącego ostatniego dnia tygodnia pracy” [K12]. Powyższe wypowiedzi wskazują, że pozytywne odczucie za każdym razem zmącone było jednak jakimś negatywnym. Dni badanej są wypełnione aktywnościami, które wykonuje z narastającym trudem, wypatrując ich zakończenia. Niepokojące jest to, że sytuacja taka nie budzi autorefleksji badanej, zastanowienia nad własnymi doświadczeniami oraz przewidywania długoterminowych kosztów takiego funkcjonowania w postaci wypalenia zawodowego czy choroby (Kotusiewicz 2008).

Stres i strach związany z bezpieczeństwem uczniów

Stresującym doświadczeniem spowodowanym strachem o bezpieczeństwo uczniów są zajęcia w świetlicy szkolnej i dyżur na korytarzu podczas przerw międzylekcyjnych. Wiele wysiłku kosztuje nauczycielkę praca w świetlicy, co spowodowane jest głównie niewielką przestrzenią, w której gromadzi się dużo dzieci. Nauczycielka podczas każdego dyżuru w świetlicy (trwającego od godziny do czterech godzin) doświadcza przeciążenia, które wynika głównie z warunków pracy: „[...] znowu to samo. Bardzo dużo dzieci w małym pomieszczeniu” [K12]. Znowu powraca to samo doświadczenie dyskomfortu, strachu o dzieci i wspomnienie (świeże, z bliskiej przeszłości) trudu, który za sobą pociągnął. Nauczycielka wie (ma już tę wiedzę podręczną), że spędzenie wielu godzin w małym pomieszczeniu z dużą liczbą dzieci jest stresujące i wymaga wielkiego skupienia. Jest zirytowana warunkami, w których odbywają się zajęcia w świetlicy. Mając

świadomość spoczywającej na niej odpowiedzialności, odczuwa „[...] frustrację i stres związany z przepełnieniem świetlicy. [...] Chęć szybkiego wyjścia ze szkoły, zmęczenie i ból głowy spowodowany krzykiem dzieci w świetlicy” [K12].

Pracę w świetlicy cechuje ruch (dzieci do świetlicy wchodzi i wychodzą), intensywność i hałas. Każde dziecko należy najpierw zapisać, następnie regularnie sprawdzać liczebność dzieci, wypisać, gdy wychodzą na lekcje czy obiad; w trakcie pobytu zapewnić urozmaicone zajęcia dla dzieci w różnym wieku, od pomocy w odrabianiu pracy domowej po zajęcia plastyczne, sportowe itd. Odajmy głos badanej:

Dyżur trwa kilka godzin, w trakcie których muszę być skupiona na bezpieczeństwie dzieci oraz realizacji programu i planu pracy świetlicy. [...] Każdego dnia w świetlicy odczuwa się pewien strach i niepokój. Czułam też zniecierpliwienie w oczekiwaniu na koniec dyżuru w świetlicy [K12].

Uzupełnianie pensum obowiązkową pracą w świetlicy stanowi dla nauczycielki źródło frustracji i niezadowolenia. Zmęczona, zestresowana i przytłoczona odpowiedzialnością za bezpieczeństwo uczniów, nie stanowi dla nich partnera budującego rozwojowe interakcje. Praca w świetlicy wymaga dostrojenia się do dzieci, działania w wielu rytmach i zróżnicowanym tempie. Inaczej jest na lekcji, kiedy nauczyciel proponuje, ustala i określa reguły tego, co się w klasie zdarza. Lekcja podlega spersonalizowanym i indywidualnym nakazom czasu, które w świetlicy tracą swoją moc oddziaływania. W świetlicy nauczycielka traci dostępne w trakcie lekcji narzędzia władzy nad uczniami, poczucie kontroli ich aktywności i czasu. Rodzi to wiele negatywnych emocji.

Doświadczenia nauczycielki potwierdzają zasadność nazywania świetlic „świetlicomatami” (Śliwerski 2017). Pracujący rodzice zmuszeni są oddać dziecko do świetlicy (często zaraz po jej otwarciu), ale szkoła nie jest w stanie stworzyć należytych warunków, w których dziecko, spędzając codziennie w świetlicy często wiele godzin (przed i po lekcjach), spotkałoby tam nauczycieli pozytywnie ustosunkowanych do tego typu działalności. Dyżur w świetlicy jest kosztochłonny; nauczycielka traktuje ten czas w kategoriach „oby przetrwać, oby minął jak najszybciej”. Odlicza dni do końca tygodnia, wypatrując szansy odcięcia się od szkolnych obowiązków, odczuwanego znużenia i niepokoju: „Myślę, że jeszcze tylko 2 dni do weekendu. Zmęczenie i znużenie rutyną dnia” [K12].

Kolejne miejsce doświadczania strachu o bezpieczeństwo uczniów to korytarz szkolny. Myśli nauczycielki skupione są na czasie, który się dłuży, co oddają słowa: „Niech ta przerwa się szybciej skończy” [K12]. Badana marzy, by uczniowie wrócili do klas, zasiedli w ławki i wtedy zapanuje porządek (czyli stan, nad którym ma panowanie), a ona na powrót zyska swoje atrybuty władzy. W trakcie przerwy międzylekcyjnej, którą spędza z uczniami, ale także innymi dyżurującymi nauczycielami, odczuwa: „Stres i strach związany z bezpieczeństwem

uczniów podczas przerwy. Złość, kiedy uczeń nie słucha poleceń i próśb nauczyciela” [K12]. Nauczycielka działa w poczuciu codziennego strachu o bezpieczeństwo uczniów, a jeszcze bardziej o komfort własnej pracy. Poczucie strachu potęgowane jest brakiem reakcji ze strony ucznia lekceważącego jej prośby i polecenia. Uczeń to ten, kto ma słuchać nauczycielskich poleceń i próśb. Nauczycielka ma poczucie, że może być pociągnięta do odpowiedzialności za uczniów i usprawiedliwieniem nie może być niesubordynacja czy brak reakcji ucznia. To obecne każdego dnia poczucie odpowiedzialności za bezpieczeństwo uczniów obezwładnia nauczycielkę, wypala ją fizycznie i psychicznie. Pobyt w szkole jest czasem, który trzeba przetrwać. Działania w świetlicy i na korytarzu mają motyw „ponieważ” (Schütz 2008, s. 133–135), zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i szkoły. Ponieważ praca w świetlicy jest uciążliwa, więc deleguje się do niej młodych nauczycieli, którzy muszą sobie jakoś tam poradzić. Rodzą się pytania: Kto i jak wspiera/wspomaga nowicjuszy w radzeniu sobie z tymi doświadczeniami? Czy w tak zorganizowanej szkole nauczyciel może się inaczej czuć i zachowywać?

Refleksje podsumowujące

Nauczyciele-nowicjusze mają takie same obowiązki jak ich współpracownicy z dłuższym stażem pracy. Różnica polega na tym, że doświadczeni nauczyciele wypracowali już wiele sposobów radzenia sobie w szkolnych sytuacjach, znają pulę własnych codziennych zadań oraz mają znacznie większą wprawę w planowaniu i kontroli biegu zdarzeń. Nowicjusze nie są przygotowywani na studiach do wielu zadań, które muszą realizować na co dzień w szkole, szczególnie do: rozwiązywania problemów wychowawczych, podejmowania odpowiedzialnych działań organizacyjnych (np. wycieczka klasowa) czy konfliktowych interakcji z rodzicami. Podsumowując specyfikę interakcji, na jakie wskazywali nauczyciele-nowicjusze, można powiedzieć, że doświadczają wielu trudności w ich współtworzeniu. Biorą się one z nieznamości reguł ich budowania, zarówno tych tworzonych wewnątrz szkoły, jak i kształtowanych w procesie kształcenia. Przejścia nauczycieli-nowicjuszy wskazują na niski poziom wsparcia uzyskiwanego od bardziej doświadczonych nauczycieli oraz przełożonych. Ponadto treść rozmów z innymi nauczycielami pokazuje, że nowicjusze nie sygnalizują swoich potrzeb (por. Caspersen, Raaen 2014) oraz trudności związanych np. z relacjami z uczniami czy rodzicami. Badani doświadczają także trudności w radzeniu sobie ze złożonością nauczania i zarządzania klasą (por. Maskit 2013), z dyscypliną w klasie. Podejmowane przez nich działania świadczą, że w podporządkowaniu siłą upatrują sposobu kierowania klasą.

Doświadczane przez nich bezradność, poczucie przemęczenia oraz koszty emocjonalne mogą być dramatyczne, tak dla nich samych, jak i dla uczniów.

Młodym nauczycielom brakuje wiedzy płynącej z ich własnego krótkiego doświadczenia w zawodzie. Jednocześnie nie mają dostatecznego wsparcia od współpracowników i przełożonych mimo tak wielu możliwych ku temu sposobów (Andrews, Gilbert, Martin 2007). W szkole brakuje „odpowiedzialności prospektywnej” (Walczak 2011, s. 195), rozumianej jako troska o to, kim może być początkujący nauczyciel, o wprowadzenie ich do zawodu; brakuje mentor-skiej opieki bardziej doświadczonych. Nieformalne rozmowy, które mogłyby temu służyć, nie wykraczają poza wspólne narzekanie nad trudami zawodu i/lub zachowaniem uczniów. Młody nauczyciel, pozostawiony sam sobie, popełnia liczne błędy i doświadcza licznych negatywnych, wypalających doznań. Postępowanie nauczycielek-nowicjuszek wskazuje, że ich dążeniem jest przetrwać w złożonych, wieloaspektowych i nieprzewidywalnych sytuacjach, jakich każdodniowo doświadczają w szkole. Codziennosc nowicjuszy nie jest poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, jak skutecznie i efektywnie realizować profesjonalne zadania (Darling-Hammond 2006; Kawecki 2013), ale jak przetrwać dzień.

Dla badanych nowicjuszek ośrodkiem tworzenia czasu jest terażniejszość, którą postrzegają jako „bliską przyszłość”, a zarazem czują na niej „[...] oddech przyszłości, która usiłuje zająć jej miejsce” (Merleau-Ponty 2001, s. 435). Brakuje refleksji nad kierunkiem i celowością własnych działań – wydłużenia perspektywy postrzegania spraw. Badane, działając w określonej sytuacji, wydają się nieustannie mieć w świadomości zarówno bliską przeszłość, jak i bliską przyszłość. Doświadczenie czasu jest dla nich „[...] skomplikowanym procesem zestrzajania ze sobą różnych stopni działania i intencjonalności, tworzących podstawę ludzkich działań” (Koczanowicz 2009, s. 118).

Badane nauczycielki doznają na co dzień sprzecznych odczuć (radość i zniechęcenie), co pociąga za sobą liczne koszty, zwłaszcza emocjonalne. Działają tak, jak potrafią, często nieumiejętnie, podejmując niewłaściwe decyzje. Pragnąc odnaleźć się w określonych sytuacjach, wydają się testować konsekwencje własnych działań. Tworzą, ale także bezrefleksyjnie powielają, reguły i schematy potocznego myślenia, przez co świat życia codziennego staje się dla nich „[...] uporządkowany i mogą »sobie z nim radzić« w sposób zorganizowany” (Dudzikowa 2007, s. 234). Im płynniej przebiegają aktywności, im mniej badane napotykały przeszkód i trudności, tym ich doświadczenia czasu wydają się pełniej wkomponowane w rzeczywistość szkolną, co rodzi ich zadowolenie. Inaczej mówiąc, gdy nie ma przeszkód, to działanie nauczycieli jest zgodne z pożądanym biegiem zdarzeń szkoły jako całości. Wtedy nauczycielki mają poczucie, że są tam, gdzie być powinny, robią to, co do nich należy, wobec osób, którymi zobowiązane są się zająć, a w szkole panuje ład i porządek.

5.1.2. O dążeniu do zapewnienia warunków ponawiania i podtrzymywania cykli działania konstytuujących codzienność, czyli doświadczenia nauczycieli ze stażem 5–10 lat

Zwielokrotniony czas nauczyciela

Doświadczenia nauczyciela można określić jako zwielokrotniony czas. Jedną z badanych [K6], która w prywatnym żeńskim zespole szkół uczy matematyki i fizyki, codziennie przebywa w szkole od 8.00 do 15.30 (co nie jest regułą w szkołach publicznych). Czas spędzony w szkole jest czasem zaangażowania, intensywnego myślenia i działania na rzecz uczennic. W szkole nauczycielka je obiady, ma czas na pracę własną, przygotowywanie się do lekcji oraz udział w mszy klasowej. W wywiadzie opisuje:

Moje dni w pracy są bardzo wypełnione. Staram się wykorzystywać każdą wolną chwilę, żeby wykonać swoją pracę. [...] Od kiedy maksymalnie koncentruję się na działaniu w pracy w czasie jej trwania, wyrabiam się z większością zadań i moja praca jej bardziej efektywna [K6].

Nauczycielka stara się myśleć o wszystkim naraz, nie stracić z pola uwagi żadnej kwestii, którą przynosi szkolna codzienność. Niemal codziennie pracuje w pośpiechu i skupieniu, ze świadomością długiej listy bieżących spraw do załatwienia:

Przygotowanie lekcji indywidualnych, wycieczki, maile do rodziców, klasówki na poprawę dla uczennic. [...] sprawdzanie klasówek, popraw, uzupełnianie dziennika elektronicznego, organizacja wycieczki, tworzenie kart pracy do gry miejskiej [K6].

Ta duża liczba zobowiązań sprawia, że nauczycielka uświadamia sobie potrzebę większej koncentracji i kontroli, aby efektywnie wykorzystać każdą chwilę. Ujmując to następująco: „Myślałam o tym, że muszę się mobilizować, kontrolować, czy o czymś nie zapomniałam”. Każdy dzień niesie ze sobą wymagania, które pochłaniają bez reszty w określonym tu i teraz. Codzienność nauczycielki utkana jest z niewielkich, zwyczajnych czynności.

Każdy dzień nauczycielki jest poszatkowany, poprzeplatany różnorodnymi czynnościami: praca własna, lekcja, obiad itd. Nauczycielka podchodzi do szkolnych zobowiązań ze spokojem, który stanowi jej główne odczucie, przywołane 15 razy. Świadczy to o jej doświadczeniu i zrozumieniu specyfiki pracy w szkole. Nauczycielka mimo dużego zaangażowania (co wielokrotnie akcentuje) oraz przestrzegania planu nie ma możliwości domknięcia jednego tematu, zrealizowania do końca zadania, gdyż pojawia się kolejne. Ta fragmentaryzacja, rwanie czasu sprawia, że odczuwa niepewność i niepokój, głównie spowodowany tym, czy zdąży, czy poradzi z liczbą zadań. Kumulujące się działania i wizja *deadline*

sprawiają, że jedno działanie odbywa się kosztem innego, np. przygotowywanie wycieczki sprawia, że nauczycielka nie jest w pełni skoncentrowana na lekcjach. W rezultacie pętla czasu zaciska się, a nauczycielka odczuwa zmęczenie i stres. W wywiadzie mówi:

Często zdarza mi się, że muszę przerwać pracę nad czymś, bo właśnie dzwoni dzwonek i trzeba już iść na lekcję. Wolałabym mieć lekcje w jednym bloku (jedna po drugiej), a później czas wolny na pracę własną. Natomiast lekcje i „okienka” między nimi nie wpływają korzystnie na poziom i skuteczność moich działań. Często moja praca jest niedokończona i to mnie bardzo irytuje [K6].

Nauczycielka stosuje strategię maksymalnego wykorzystania każdej chwili spędzonej w szkole. Ceni czas i trzyma się planu swoich działań. Różnorakie niecodzienne działania (np. wycieczka, wydarzenia kulturalne, spotkania w szkole) burzą codzienny rytm i plan funkcjonowania placówki, co nauczycielka traktuje jako „niesamowicie dezorganizujące pracę szkoły” [K6]. Ostatniego dnia tygodnia w szkole nauczycielka czuje się zmęczona od pierwszej do ostatniej lekcji. Stara się wypełniać wszelkie zadania i zobowiązania, ale czuje się zmęczona fizycznie i psychicznie. W trakcie ostatniej lekcji myśli: „Kiedy będę w domu?”.

Badana podporządkowuje się szkolnym harmonogramom, choć ich sztywność i schematyczność jest dla niej uciążliwa. Chciałaby mieć tak zorganizowaną pracę, by móc każdą z aktywności realizować bez zakłóceń i bezproblemowo osiągać zamierzone cele. Te oczekiwania, wyprowadzone z racjonalności instrumentalnej (Kwaśnica 1995, s. 14), nie są adekwatne w szkole, której fundamentem są relacje międzyludzkie z towarzyszącymi im nieprzewidywalnością oraz intersubiektywnością znaczeń. Czasoprzestrzeń nauczycielki zdeterminowana jest przez potrzeby innych (Davis 2003, s. 136–137): rodziców, koleżanek, dyrekcji. Przybycie rano do szkoły oznacza bycie do dyspozycji tych wszystkich, którzy tego potrzebują. Nauczycielka w niewielkim stopniu stanowi o sobie, będąc w szkole, co wymaga dużej elastyczności i gotowości zmiany planów. Opisuje to w trakcie wywiadu:

Mój czas w pracy niewątpliwie wyznaczają lekcje w planie. W wolnych godzinach staram się sprawdzać sprawdziany i przygotowywać lekcje. Przeważnie rano, kiedy przychodzę do pracy, sprawdzam zastępstwa i dopasowuję swój czas pracy pozalekcyjnej do lekcji obowiązkowych. Zdarzają się jednak nieoczekiwane sytuacje, które burzą zaplanowany dzień. Są to np. niezapowiedziana wizyta rodziców uczennicy, prośba koleżeńska o pomoc w jakiej sprawie lub polecenie służbowe dyrekcji [K6].

W trakcie dnia badana nie może decydować, czy wykona czynność A, czy czynność B. Zmuszona jest wykonywać je wszystkie, częstokroć niemal równocześnie. Wymaga to kompresji czasu, wykonywania coraz większej liczby aktywności w krótkim odcinku czasu.

Incydenty zagęszczające życie społeczne szkoły

W szkolnej codzienności miesza się to, co obce, z tym, co znane; to, co nieokreślone, z doprecyzowanym; nowe ze starym itd. Codzienny, znany i oswojony porządek (Krajewski 2009) burzą niecodzienne incydenty. Są to

[...] epizody życia społecznego, które mają zaskakujący, nagły i najczęściej jednorazowy charakter, bardzo zróżnicowane źródła, a których skutkiem jest zawsze zagęszczanie życia społecznego, a więc też wzrastające prawdopodobieństwo pojawiania się nowych epizodów destabilizujących porządek (Krajewski 2016, s. 149).

Niecodzienne, wybuchowe zdarzenia nauczyciele odtwarzają „[...] na oczywistym, niejako założonym tle swego zwykłego, znanego” (Bachtin 1974, s. 285) funkcjonowania w szkole. Lata praktyki w szkole stanowią zwykłą, znaną (często niekwestionowaną) płaszczyznę odniesienia, na której jaskrawo i dotkliwie ukazuje się to, co inne, nowe, obce. Incydent burzy poczucie co do trafności dotychczas posiadanej wiedzy podręcznej. Była ona obowiązująca i oczywista do momentu wystąpienia incydentu (por. Schütz 2008, s. 195; Garfinkel 2007, s. 52), który wykracza poza jej ramy.

Cały opisany tydzień pracy nauczycielki [K17] był reakcją na incydenty (działaniem o motywie „ażeby”) – agresywne zachowania inicjowane przez ucznia z klasy, której jest wychowawczynią. Zrozumienie doświadczeń nauczycielki wymaga ukazania zachowań ucznia, które rozpoczęły się znacznie wcześniej, zanim zostały opisane w Formularzu. Chłopak (I klasa gimnazjum, orzeczenie o zespole Aspergera), każdorazowo nazywany przez nauczycielkę „mój uczeń”, dokucza uczniowi VI klasy: agresywnie reaguje na jego zaczepki (plucie, ciągnięcie za włosy, pokazywane miny itp.), pluje mu w twarz, a nawet urządza „pościg po korytarzu szkolnym”, wykrzykując, „że zabije młodszego chłopca” [K17]. Takim zachowaniem domaga się uwagi nauczyciela. Troska o ucznia wyznacza, w jakim czasie i miejscu nauczycielka się znajduje i działa. Incydenty inicjowane przez ucznia rozsadzają powtarzalną rutynę szkolnych działań i kreują odmienną czasoprzestrzeń nauczycielki – zmuszają ją do tego, aby w jednej chwili ogarniała kilka kwestii, częstokroć w kilku miejscach równocześnie. Incydent zagęszcza społeczne życie szkoły (Krajewski 2016, s. 149) i sprawia, że nauczyciel mimo licznych zobowiązań i regularnych działań zmuszony jest traktować go jako zdarzenie pierwszoplanowe, wymagające dodatkowego nakładu pracy (nawet mimo zmęczenia). Nauczycielka opisuje, co odczuwa: „Przede wszystkim zmęczenie (dzień pracy w szkole kończę o 12.25, ze szkoły wyszłam po 16), ponieważ był to kolejny dzień, a nawet tydzień, kiedy relacje między moim uczniem a uczniem kl. VI przybierały na sile” [K17]. Spędzając przerwy z „problemowym uczniem”, mówi o sobie: „Jestem jak ochroniarz”: pilnuje ucznia, nadzoruje jego kroki, analizuje jego działania, by chronić go i „ucznia, w którym upatrzył ofiarę” [K17].

Richard S. Lazarus (1982, 1984) twierdzi, że to, jak człowiek ocenia daną sytuację, wyznacza jego emocje. Są one pochodne i wtórne wobec procesów spostrzegania i myślenia – są procesami postkognitywnymi, które powstają w toku poznawania świata. Emocje będące rezultatem poznania wtórnie warunkują jego przebieg; pełnią także aktywną rolę w regulacji zachowania (por. Kozielecki 1987, s. 296–297). Czuje się tą sytuacją podirytowana, gdyż nie ma „[...] czasu żeby coś zjeść, ponieważ przerwy spędzam w obecności ucznia” [K17]. W takiej sytuacji zderzają się czasy nauczycielki i ucznia. Badana chciałaby poświęcić czas na własne potrzeby, a uczeń swoim zachowaniem pozbawia ją tego czasu, zagospodarowuje go w inny sposób. Budzi to jej niezadowolenie, gdyż odbiega to od habitusu nauczycielki, która przyzwyczaiła się zajmować w trakcie przerwy swoimi sprawami. Nauczycielka opisuje towarzyszące jej refleksje: „Jak się dowiedziałam [mowa o pościgu za uczniem – A.K.-B.], myślałam, że eksploduję ze złości. [...] że dłużej z moim uczniem nie wytrzymam i że oddam to wychowawstwo” [K17]. Zdarzenia te „[...] nie dają się przyporządkować pod dotychczas niekwestionowalne układy odniesienia” (Schütz 2008, s. 136), burzą codzienną oczywistość, a tym samym rodzą liczne wątpliwości. Nauczycielka ma poczucie, że uczeń zawłaszczył jej czasem, zburzył obraz tego, czemu poświęcona jest w szkole przerwa. Nie zastanawia się, czym jest ta sytuacja, jakie ma znaczenie, o co wzbogaca jej dotychczasową wiedzę podręczną, lecz poddaje się własnym emocjom, które świadczą o braku akceptacji tego typu zdarzeń.

Odczuwa bezradność i złość w związku z zachowaniem swojego podopiecznego. „Ciśnienie codziennych spraw” (Furedi 2008, s. 39) w sytuacjach incydentu jest ogromne. Badana o chłopcu niezmiennie mówi „mój uczeń”, co ukazuje, że utożsamia go przede wszystkim z jedną rolą (ucznia), niejako nie dopuszczając do głosu innych obszarów jego identyfikacji (np. osobowego, rodzinnego, koleżeńkiego). W szkole chłopak to wyłącznie uczeń. Z pola jej widzenia znika fakt, że to także człowiek, syn, przyjaciel itd. Ta redukcja źródeł identyfikacji ucznia przyczynia się także do tego, jak badana odczytuje jego zachowanie. W szkole uczeń jest pod opieką i/lub kontrolą nauczyciela. Badana podejmuje wiele działań (tłumaczy, usprawiedliwia, nadzoruje, rozmawia itd.), ażeby uchronić go przed kłopotami będącymi konsekwencją jego agresywnych działań. Ma poczucie, że stoi po jego stronie, mimo że działania ucznia wyczerpują ją, męczą, pochłaniają uwagę i siły. Zachowanie ucznia przysłania niejako innych uczniów, gdyż nauczycielka niemal o nich nie wspomina.

Opisane przez nią incydenty nie są ani czymś nowym w tym zawodzie, ani czymś niespotykanym w zawodach bazujących na relacjach międzyludzkich. Jednak ich częstotliwość oraz potrzeba realizowania innych działań (które te incydenty uniemożliwiają) sprawia, że nauczyciele ponoszą za to wysokie koszty emocjonalne: czują się bezradni, zdenerwowani, wyczerpani. Wskazuje to także na ich niewystarczające kompetencje w podejmowaniu interwencji

profilaktycznej czy wychowawczej (Porzak 2004a, 2004b). Nauczyciele nie mają możliwości uniknięcia tych sytuacji. Czują się uwikłani w sprawy innych. Opisy badanej ukazują, że nie są w stanie sobie z nimi poradzić w typowy sposób i bez pomocy innych osób, co pociąga za sobą konieczność spotkań z wieloma osobami. Sytuacja dodatkowo się pogłębia, gdy incydent zostanie nagłośniony publicznie. Wtedy może się stać, na co zwraca uwagę Bogusław Śliwerski (2012, s. 39–41), przyczynkiem do gry różnych gremiów (polityków, nadzoru pedagogicznego) i/lub rozwiązań powszechnie obowiązujących.

Chronotop spotkania koniecznego

Spotkanie związane z incydem stanowi „[...] element składowy fabuły i konkretnej całości utworu, a zatem włączony zostaje do obejmującej go konkretnej czasoprzestrzeni” (Bachtin 1974, s. 307). Inaczej mówiąc, w fabułę incydentów dziejących się w szkole wpisane są liczne spotkania. Ich opis wskazuje, że są nietypowe, emocjonujące, zwoływane w trybie pilnym i nastawione na konkretny cel – znalezienie rozwiązania zaistniałej sytuacji i powrót do normalnego codziennego porządku. „Cel jest terminem czasowym i przestrzennym” (Tuan 1987, s. 164). Wskazuje na powiązania teraźniejszości, przyszłości i przeszłości – robimy coś teraz, by naprawić przeszłe działania i powrócić do normalnego stanu. Nauczycielka opisuje powód spotkania z rodzicami:

Sprawa stała się poważna, ponieważ rodzice ucznia klasy VI chcą sprawę zgłosić na policję, ponieważ twierdzą, że ich syn jest dręczony i prześladowany przez mojego ucznia; nie dociera do nich fakt, że ich syn w jeszcze większym stopniu zaczepia mojego wychowanka (pluje, ciąga za włosy, pokazuje różne miny i tym podobne) [K17].

Do tego momentu trwająca blisko cztery miesiące sytuacja (Formularz Opisu Przebiegu Dnia wypełniany był w drugiej połowie grudnia), którą nauczycielka opisuje: „Dwaj uczniowie: jeden z kl. I gimnazjum (mój wychowanek, posiada orzeczenie o zespole Aspergera) i uczeń z kl. VI (też posiada jakieś orzeczenie, ale nie wiem jakie), wzajemnie sobie dokuczają już od września 2015 r.” [K17] – nie była jeszcze incydem wymagającym pilnego działania. Dopóki nie pojawiła się groźba wyjścia sprawy poza mury szkoły, dopóty sprawa była kontrolowalna, niejako typowa w szkolnej codzienności. Dopiero interwencja rodziców i zagrożenie zgłoszenia sprawy na policję zmienia jej status na poważną. Nauczycielka świadomie rezygnowała z podejmowania działania mimo eskalacji problemu, co świadczy o niewystarczających kompetencjach w podejmowaniu interwencji profilaktycznej czy wychowawczej (Porzak 2004a, 2004b). Pokazuje także, że szkoła należy do instytucji, w której trzeba się upominać o nadanie sprawie rangi (ważności). Samo zachowanie uczniów nie wystarczało, ażeby szukać rozwiązań zaistniałej sytuacji. Dopiero intensywność działań rodziców wymusza liczne aktywności nauczycieli, i to podejmowane w trybie pilnym.

Motyw spotkania może wzbudzać szereg emocji od radości i wyczekiwania po smutek, złość i unikanie (por. Bachtin 1974, s. 307–308).

Spotkania odbywające się z powodu incydentów ucznia są wymuszone wyższą koniecznością, nie są pożądane, gdyż są energochłonne, emocjonujące, a często nie wnoszą niczego konstruktywnego. W ich trakcie dostrzec można presję czasu, ale także wzajemne naciski uczestników, by podjąć działania powstrzymujące przed eskalacją negatywnych zdarzeń. Wydaje się, że zbyt wiele osób uczestniczy w spotkaniu (nauczycielka wymienia: wychowawcy klasy I gimnazjum i VI szkoły podstawowej, rodzice ucznia klasy VI, mama ucznia klasy I, panie pedagog ze szkoły podstawowej i gimnazjum, pan wicedyrektor), by móc spokojnie artykułować własne myśli. Nauczycielka jako wychowawczyni agresywnego chłopca występuje tu niemal jako osoba współodpowiedzialna za jego czyny, gdyż nie potrafi go powstrzymać, co automatycznie sytuuje ją w opozycji do opisywanych rodziców, a w koalicji z matką „jej ucznia”. Doświadcza mieszanek doznań o wyraźnie negatywnym zabarwieniu i wymienia: „zdenerwowanie, stres, bezradność”. Spowodowane jest to głównie nieprzejednaną postawą rodziców przekonanych o niewinności syna mimo istniejących zapisów z monitoringu, które świadczą o jego prowokującym zachowaniu. Nie tylko to przyprawia nauczycielkę o emocje, które są wzmacniane także koniecznością powściągnięcia własnych wypowiedzi: „Szkoda, że nie mogę mówić tego, co myślę. Chyba emocje i ciśnienie mi rośnie” [K17]. Opisywane spotkanie jest formalne; to, co się dzieje w jego trakcie, wymaga kontroli, niemalże sformalizowanych procedur określających, co, kiedy i komu wolno powiedzieć.

Zakazy, ograniczające przeżycie do zbyt ciasnej przestrzeni, osaczające je ze wszystkich stron, usiłują przekształcić je w rolę, zmusić, by jako towar wkroczyło w czas przemijania, stało się czystą powtarzalnością i jako czas przyspieszony zaczęło budować fikcyjną przestrzeń pozorów (Vaneigem 2004, s. 225).

Doświadczenia nauczycielki ukazują szkołę jako miejsce, w którym odgrywa się role, powstrzymuje emocje oraz kontroluje, by swoją wypowiedzią „nie wyjść przed szereg” przed przełożonym. Czasoprzestrzeń tego spotkania ma motyw negatywny: spotkali się, bo nie mieli innego wyjścia. Nikt go nie chciał, ale odbywa się (ma miejsce), gdyż jest nieuniknione. Jest to spotkanie zwołane w trybie natychmiastowym, na które rodzic i każdy pozostały uczestnik zostaje wezwany. Ten przymus obecności i bycia w określonej roli (matki czy wychowawczyni „agresora”, rodziców „pokrzywdzonego” itd.) usztywnia uczestników, stawia ich w opozycji do siebie. Spotkanie z rodzicami dotyczące zachowania ucznia ustawia cały dzień funkcjonowania nauczycielki; jest głównym motywem porządkującym jej myślenie i działanie. Nawet w czasie lekcji nadal myśli o zaistniałej sytuacji: „Ciężko jest mi się skupić na lekcjach po wcześniejszym spotkaniu” [K17]. Pokazuje to, jak wcześniejsze doświadczenie mocno oddziałuje

na badaną i uruchamia działania o motywie „ponieważ”. Wydaje się, że nauczycielce łatwiej nawiązywać relacje z uczniami niż z rodzicami, co zapisała: „Lubię swoją pracę, ale niektórzy rodzice mnie denerwują”. Nie zmienia to jednak faktu, że są one nieuniknione. Obecność rodziców w szkole jest wpisana w jej funkcjonowanie, jednak intensywność, tryb i charakter interakcji z rodzicami spowodowany zaistniałymi incydentami sprawia, że stanowią one trudność, są niechciane.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, jak badana charakteryzuje rodziców (mówi niemal wyłącznie o rodzicach chłopca, któremu dokucza jej podopieczny). O rodzicach ucznia krzywdzonego przez jej wychowanka pisze w kilku miejscach:

Jak uświadomić rodzicom ucznia klasy VI, że ich syn nie jest bez skazy i większość sytuacji to on prowokuje. Oni w ogóle nie widzą, że ich syn ma problemy z zachowaniem, nie zapisali dziecka na żadną terapię, są agresywni i całą winę chcą zwalić na mojego ucznia. Nagrania z monitoringu nie są dla nich dowodem, że ich syn też jest agresorem. [...] Za dużo wrażeń jak na jeden dzień. Rodzice nie potrafią krytycznym okiem spojrzeć na własne dzieci [K17].

Opis ma charakter negatywny – nauczycielka pokazuje, że rodzice „denerwują”, „skarżą” na jej ucznia, „są agresywni”, „nie widzą” problemów własnego dziecka, „[...] nie dociera do nich”, „[...] nie potrafią krytycznym okiem spojrzeć na własne dzieci”; nie dają sobie niczego uświadomić. Na podstawie wypowiedzi nauczycielki można stwierdzić, że rodzice stanowią kłopot, stwarzają trudności, awanturują się, są nieświadomi zachowania własnego dziecka w szkole, przy czym uparcie trzymają jego stronę. Ta roszczeniowa, agresywna postawa rodziców wzbudza w nauczycielce wiele emocji. Badana nie lekceważy rodziców, przeżywa zaistniałą sytuację, ale nie znajduje wraz z nimi żadnego rozwiązania. Praca wychowawcza łączy się z rozczarowaniami, z nakładem sił i emocji, które nie przynoszą rezultatów pożądanых/współmiernych do nakładu pracy.

Szkołę można porównać do drogi, na której „[...] przecinają się w jednym czasowym i przestrzennym punkcie przestrzenne i czasowe trasy najrozmaitszych ludzi – przedstawicieli wszelkich warstw, stanów, wyznań, narodowości, wieku” (Bachtin 1982, s. 308). Każdy z nich wnosi ze sobą własne doświadczenia, perspektywę postrzegania i odczuwania świata: nauczycielka chciałaby bez przeszkód realizować założony projekt, dyrektor mieć w szkole spokój i porządek, a rodzice warunki zindywidualizowanego rozwoju swojego dziecka. Uczeń jako ten, który spaja lub konfliktuje te wszystkie podmioty, ma działać bezproblemowo. To opisywane spotkanie odsłania, jak burzy się cała konstrukcja, gdy zdarzenia nie przebiegają tak, jak wszyscy by tego sobie życzyli. Burzy się cały szkolny habitus i wiedza, na której był konstytuowany: rozpada się plan nauczycielki, w szkole jest chaos i bałagan, a rodzice upominają się o swoje dziecko,

które staje się ofiarą i/lub sprawcą incydentu. Sytuacja ta jest jaskrawym przykładem tego, że w szkole ścierają się różnorodne interesy i potrzeby, których nie można rozpoznać i zaspokoić raz na zawsze. Szkolne życie to proces o dużej dozie niepewności i nieprzewidywalności, wymagający wielokrotnego namysłu oraz otwartego komunikowania się i negocjowania.

Opisywana sytuacja unaocznia też niską pozycję nauczycielki w szkole: nie jest osobą, która może powstrzymać eskalację konfliktu między uczniami, zdefiniować ją jako poważną i uruchomić działania interwencyjne. Nie może nawet zabrać głosu w dowolnym momencie spotkania z rodzicami, lecz ma podporządkować się władzy dyrekcji co do czasu, trybu i charakteru uczestnictwa w spotkaniu oraz nie wykraczać poza swoje kompetencje. Wymaga to zredukowania i zawieszenia własnych emocji, refleksji i posłusznego podążania za dyrekcją. Rodzi to, z jednej strony, poczucie braku sprawstwa i autonomii nauczyciela, co pociąga za sobą koszty emocjonalne, z drugiej zaś może być to sytuacja wygodna, pozbawiająca odpowiedzialności i usprawiedliwiająca brak aktywności.

Zmęczenie końcoworoczne – wielka kumulacja działań

Nauczycielka [K6], wypełniając Formularz Opisu Przebiegu Dnia w drugiej połowie maja, ukazuje ten okres w kategoriach finalizowania roku szkolnego, choć nominalnie potrwa on jeszcze około miesiąca. Wycieczka klasowa jest obok wystawiania ocen głównym wydarzeniem absorbującym jej myśli, odczucia i działania w opisywanym wycinku czasu, spychającym na plan dalszy codzienne zobowiązania związane z prowadzeniem lekcji. Przygotowanie wycieczki jest działaniem złożonym, obwarowanym licznymi procedurami, wymagającym zaplanowania i współpracy wielu osób. Nauczycielka, przygotowując wycieczkę, którą nazywa „końcoworoczną”, podejmuje liczne działania organizacyjne (o motywie „ażeby”), które skrupulatnie wylicza: „telefony i rezerwacje”, „zgody i regulamin”, „przelewy, zaliczki”, „odpowiadanie na maile rodziców” [K6]. Wycieczki, choć zdarzają się z pewną cykliczną regularnością (1–2 razy do roku), stanowią zdarzenie nietypowe, a na dodatek są obwarowane szeregiem przepisów i wewnętrznych procedur związanych z opuszczeniem szkoły przez uczniów. Tym niecodziennym działaniom towarzyszy wiele odczuć, głównie negatywnych (stres, niepokój, niepewność), i często pełne wątpliwości myślenie: „Czy uda mi się wszystko zorganizować? [...] w ile jeszcze miejsc muszę zadzwonić i co jeszcze powinnam załatwić? [...] o formalnościach, które jeszcze muszę załatwić” [K6].

Włączenie działań związanych z finalizowaniem przygotowań do wycieczki w nurt codziennych zobowiązań z powodu kończenia letniego semestru powoduje spiętrzenie zadań nauczyciela. W takiej sytuacji nauczyciel zmuszony jest inaczej dystrybuować swój czas, wybierając z dużej puli własnych zobowiązań,

z czego może zrezygnować i w co się mniej angażować. Wycieczka jest tak absorbująca, że pochłania uwagę nauczycielki zarówno w trakcie pracy własnej i na lekcji z klasą wyjeżdżającą, jak i na zajęciach z uczniami, którzy w niej nie uczestniczą. Mówi o tym wprost: „Myślałam [w trakcie indywidualnej lekcji – A.K.-B.] niestety o planach na wycieczkę, która w ostatnim czasie zdominowała moją pracę, nie potrafiłam się skupić na uczennicy” [K6]. To nietypowe wydarzenie kosztuje nauczycielkę wiele trudu i uwagi; zdecydowanie spokojniej podchodzi do działań typowych, wpisanych w szkolną codzienność. Opisuje: „Myślałam o tym, że muszę się mobilizować, kontrolować czy o czymś nie zapomniałam” [K6]. Działania o rzadkiej częstotliwości powodują większą presję niż te występujące często.

Absorbującym zadaniem jest przygotowywanie się do zakończenia roku szkolnego, z czym wiąże się przygotowywanie świadectw oraz wypełnianie dokumentacji szkolnej. Nauczycielka doświadcza wtedy nagromadzenia zadań i przeciążenia pracą; mówi o dającym się we znaki „zmęczeniu końcoworocznym”, długotrwałym wysiłku i działaniu w pełnym zaangażowaniu. Nauczyciel – zaangażowany w poprawę i wystawianie ocen, wypełnianie dokumentacji (dzienniki, arkusze, przygotowywanie świadectw), finalizowanie i prezentowanie inicjatyw realizowanych przez cały rok (np. projekt gimnazjalny uczniów, nad którym nauczyciel czuwa) – najczęściej robi to kosztem skupienia na zajęciach dydaktycznych. Zmęczenie i kumulacja działań związanych z końcem roku sprawiają, że nauczycielka mimo doświadczenia zawodowego musi koncentrować się bardziej niż zwykle na codziennych aktywnościach.

W szkole nie ma okresów, kiedy ubywa codziennych zajęć, do których realizacji zobowiązany jest nauczyciel. Są jednak takie wycinki czasu, gdy zadań przybywa, a nadto ich wykonanie odbywać się musi w wyznaczonych terminach. Pod koniec roku tempo szkoły przyśpiesza, a zatem i nauczyciele muszą zwiększyć prędkość. Nauczycielka wiele czasu przeznaczyła na myślenie o ocenach końcowych, które ma wystawić uczniom poszczególnych klas. Towarzyszy temu cała gama odczuć, od zaangażowania, radości i spokoju po zmęczenie, lekkie podenerwowanie i stres. Pozytywne emocje nauczycielki idą w parze z udaną, satysfakcjonującą pracą uczniów. Jest zadowolona, gdy uczniowie dobrze pracują, kiedy ich praca przynosi owoce – wtedy ma poczucie, że jej trud włożony w pracę miał sens. Ujawnia się tu kilka istotnych aspektów pracy nauczycieli. Po pierwsze, relacja między nakładem pracy nauczyciela a uzyskanymi rezultatami. Refleksje towarzyszące ocenianiu wskazują, że badana ma poczucie niewspółmiernie większego nakładu pracy do uzyskiwanych rezultatów. Więcej chciała, niż osiągnęła, co rodzi jej rozczarowanie i negatywny stosunek wobec uczniów jako tych, którzy nie spełnili jej oczekiwań. Drugim aspektem jest definicja rezultatu działań nauczyciela. Opisy badanej ukazują, że jej myślenie jest zakorzenione w ideologii transmisyjnej, w której nauczyciel odpowiedzialny

jest za wynik i przekazanie wiedzy. Dobry uczeń ma działać bezawaryjnie i realizować wszelkie zadania, co uznaje się za osiągnięcie zamierzonego wyniku. Wtedy nauczycielka odczuwa satysfakcję i zadowolenie oraz ma poczucie dobrze spełnionego obowiązku. Nauczyciel nie postrzega, że pracuje „na procesie”, „nad procesem” rozwoju ucznia bez gwarancji uzyskania zamierzonych rezultatów. Koncentruje się na obecności lub braku wymiernych wyników, co odczuwa szczególnie wyraziście w związku z wystawianiem ocen końcowych.

Przeklęta papierkowa robota

Nauczycielka [K17] opisuje aktywności realizowane przez 5 godzin („13.30 do 15.00, później od 18.00 do 21.30”) w domu:

[...] przygotowywanie materiałów na kolejny dzień: 3 nowe tematy opracowałam, przygotowałam notatki do wklejenia uczniom, ułożyłam kartkówkę; przygotowałam kolejne materiały na drugie nauczanie indywidualne, sprawdziłam kartkówkę z poniedziałku.

W trakcie tych przygotowań krytycznie odnosi się do konieczności wypełniania dokumentacji oraz do jakości treści zawartych w podręcznikach. Myśli:

[...] jestem zarzucona pracą i powinnam mieć sekretarkę do papierkowej roboty, bo ja mam uczyć, a nie tworzyć papiery, i że książki zawierają za mało istotnych informacji i dużo rzeczy nie ma w nich wyjaśnionych, i muszę ułożyć tak lekcję i notatkę, żeby dzieciaki to zrozumiały [K17].

Trudno wskazać, które z wymienionych aktywności miałyby wykonywać sekretarka: przygotowywać materiały do realizacji zajęć dydaktycznych czy pisać podręczniki. Refleksja badanej ukazuje, z jednej strony, poczucie przeciążenia pracą („jestem zarzucona pracą”), z drugiej zaś odsłania jej warsztat pracy oraz to, na co kładzie nacisk w procesie nauczania: notatka do wklejenia, kartkówka, materiały. Zrealizować materiał/temat, dać uczniom gotową notatkę i sprawdzić – to definicja efektywnego sposobu nauczania i dążenia do wyniku. Wskazuje to na transmisyjne zdefiniowanie procesu nauczania, w którym nauczyciel i jego aktywność są w centrum, co wiąże się z narastającym zmęczeniem nauczyciela.

Nauczycielka, aktualizując w sobotę dziennik elektroniczny, odczuwa złość, że musi tę pracę wykonać w wolnym dniu, gdyż „[...] w tygodniu nie mam jak wziąć dziennika ze szkoły”. Oznacza to, że musi notować sobie wszystkie niezbędne informacje, a następnie wprowadzać je do dziennika – wykonuje tę samą czynność dwukrotnie. Upomina się o zachowanie równowagi w pracy nauczyciela, o należyte rozłożenie akcentów między działania kluczowe i marginalne. W jej przekonaniu opracowywanie różnorodnej dokumentacji nie powinno zajmować tyle czasu. O ile nie traci poczucia zasadności i ważności, wykonując

działania służące uczniom, to „papierkowa robota” budzi jej sprzeciw i złość. Problem dokumentowania aktywności w dniu wolnym od pracy odsłania styl organizowania pracy przez nauczycielkę. Badana nie robi tego systematycznie dzień za dniem, tylko całość pracy realizuje jednego dnia, co budzi jej negatywne emocje. Aspekt dokumentowania aktywności odsłania pewien obszar podręcznej wiedzy nauczycieli, którą wydają się eksponować, a nawet wyolbrzymiać. Dokumentacja szkolna ma być przygotowana i nikt w szkole nie analizuje, kiedy to działanie się odbywa i jak długo trwa. Jest ono traktowane jak działanie dyskretne, niewidzialne w pracy nauczycieli. Staje się przez przełożonych dostrzegalne tylko w sytuacjach niekompletności czy braku dokumentów. Dla przełożonych jest to obszar oczywistych obowiązków nauczycieli, których ilości i zasadności nikt nie analizuje, a nauczyciele traktują je jako zło konieczne, wypalające ich siły. Dokumentowanie nie jest cechą wyróżniającą wyłącznie zawód nauczyciela, lecz występuje w większości profesji (np. lekarza, policjanta, terapeuty). Wydaje się, że nauczyciele przywiązują do dokumentacji wiele uwagi we własnej autoprezentacji i konieczność jej opracowywania traktują jako nie lubiany aspekt swojej pracy, a zarazem jako jeden z powodów braku czasu na nauczanie („[...] bo ja mam uczyć, a nie tworzyć papiery” [K17]).

Refleksje podsumowujące

Badani niewiele miejsca poświęcają zdarzeniom o częstym, powtarzalnym występowaniu, pisali natomiast o tym, co wybija ich z codziennej rutyny, irytuje lub jest uciążliwe (incydent i związane z nim spotkania z rodzicami). Być może zdarzenia rutynowe nie przykuwają uwagi badanych, gdyż są dobrze przez nich opanowane i realizowane z dużą sprawnością. Opisywali zwłaszcza sytuacje nietypowe sprawiające trudności, gdyż nie tylko nie są zaplanowane, ale mają niekontrolowaną długość trwania i przebieg, co sprawia, że nauczyciele muszą przerywać wykonywanie czynności, by zająć się czymś innym. Te nietypowe sytuacje zagęszczają codzienność nauczycieli, spychają na bok to, co znane i typowe, modyfikując sieć codziennych zdarzeń i interakcji. Ponadto ukazywali sytuacje typowe, ale o rzadkiej częstotliwości (wycieczka, spotkanie z rodzicami, wystawianie ocen końcoworocznych), albo niechciane, lecz obowiązkowe (uzupełnianie dokumentacji).

Wszystkie te działania łączy to, że są bardziej absorbujące i wymagają większej uwagi niż aktywności realizowane codziennie. Ich realizacja wymaga zaplanowania poszczególnych czynności oraz dobrej organizacji, aby nie następowała ich nadmierna kumulacja. Wypowiedzi badanych nauczycieli ukazują, że nie planują dostatecznie własnych aktywności, tylko poddają się nurtowi codziennych zdarzeń, reagując na to, co dzień przynosi. Doświadczają w związku z tym przeciążenia zadaniami i wielu negatywnych konsekwencji, zwłaszcza

emocjonalnych. Źródeł własnych doświadczeń upatrują w rozwiązaniach systemowych (np. konieczność dokumentacji, słabe podręczniki), nieprzestrzeganiu przez innych reguł szkolnego współdziałania (np. „Dzień jak co dzień, znowu ktoś dziennika nie odniósł na czas – poirytowanie” [K17]) czy nieadekwatnie reagujących rodziców. Nie upatrują ich w sobie, niedostatecznych własnych kompetencjach i niewłaściwym użytkowaniu czasu. Badani nauczyciele wydają się dążyć do tego, by zapewnić niezmacone warunki ponawiania i podtrzymywania cyklu działania konstytuujących codzienność. Wszelkie odstępstwa traktowane są jako przeszkody, utrudnienia w bezproblemowej realizacji celu i wymagają usunięcia, niwelacji lub przynajmniej osłabienia.

5.1.3. O podejmowaniu działań „wbrew interesom i bez wiedzy tych, dla których są wykonywane”, czyli codzienne doświadczenia nauczycieli o stażu pracy 11–20 lat

„Żeby...” – życzeniowy styl myślenia

Partykuła „żeby” wykorzystywana jest, aby wyrazić życzenie lub pragnienie, ale także ubolewanie lub politowanie; występuje również w poleceniach, naganiach i groźbach (*Uniwersalny słownik języka polskiego PWN* 2008, s. 1120–1121). W *Małym słowniku języka polskiego* partykuła ta wyjaśniona jest jako „[...] spójnik rozpoczynający zdania podrzędne oznaczające cel, możliwość lub niespełniony warunek realizacji tego, o czym jest mowa w zdaniu nadrzędnym” (1999, s. 1176).

Nauczycielka [K1] wielokrotnie używa słowa „ażeby”, ukazując różnorodne motywy własnych działań, a także sposób postrzegania tego, co robi. Działania podejmowane z motywem „ażeby” (Schütz 2008, s. 134) nie zawsze mają źródła wewnątrzsterowalne. Można wśród nich wyróżnić cele: zewnętrznie narzucone subiektywnie ważne (np. awans zawodowy) lub instytucjonalnie ważne (m.in. raport ewaluacyjny) oraz wewnętrznie wzbudzone (np. atrakcyjność zajęć i czasu spędzonego z uczniami). Gdy pisze: „Żeby jak najwięcej zapamiętać, bo ciekawe i bardzo pomocne informacje” [K1], mówiąc o warsztatach służących przygotowywaniu dokumentacji potrzebnej do awansu zawodowego, ukazuje, co jest dla niej ważne i pomocne, aby osiągnąć cel. W tym sensie „żeby” oznacza chęć jak najpełniejszego skorzystania ze szkolenia. Cel nauczycielki jest bardzo pragmatyczny: awansować. Do tego nie wystarczy jednak podejmowanie licznych działań, lecz należy to jeszcze należycie wedle określonych wytycznych zaprezentować (o czym szerzej poniżej).

Nauczycielka [K1] ukazuje także obszar działań uciążliwych, rodzących „[...] rozdrażnienie, że trzeba to robić”. Do tego typu czynności zalicza „opracowywanie wyników diagnoz klas II” do raportu ewaluacji, na co poświęca w opisywanym tygodniu około 9 godzin pracy w domu. Powtarza zdania: „[...] żeby szybciej skończyć”, „[...] żeby już to skończyć”. Nie dostrzega sensu ani potrzeby podejmowania takich działań. W związku z tym rodzi się w niej wątpliwość: „Czy to ktoś będzie czytał? Czy to potrzebne?”. Partykuła „żeby” oznacza tu dążenie do tego, by zakończyć to zadanie, wykonać to, co jest konieczne, i nie zajmować się tym dłużej. Nauczycielka prezentuje zadaniową, ale także zewnątrzsterowną postawę – otrzymała zadanie przygotowania materiału do raportu ewaluacyjnego, więc mimo przekonania, że działanie to jest pozbawione sensu, realizuje je. Sama wobec siebie stosuje nakaz szybkiej pracy, mając na celu oszczędzenie czasu – skoro musi coś zrobić, to chce to zrobić jak najszybciej.

Nauczycielka [K1], prowadząc lekcje, jest skoncentrowana na tym, by jak najlepiej służyły młodym ludziom. Odnotowuje własne refleksje: „Oby moi uczniowie jak najwięcej wynieśli z lekcji”, oraz doznania: „Zadowolenie, gdy uczniowie dobrze pracowali, zaniepokojenie i poirytowanie, gdy niektórzy nie odrobili zadanych prac domowych”. Chce, aby jej praca służyła uczniom, a przedmiotem jej troski jest, żeby „[...] jak najwięcej wynieśli z lekcji” [K1]. Gdy ich stosunek do szkolnych obowiązków nie jest właściwy (czego przejawem może być nieodrabianie prac domowych), budzi to negatywne doznania nauczycielki. Nie dostrzega, że postawy uczniów mogą stanowić ważny komunikat, że uczniowie zmęczeni są transmisyjnym sposobem nauczania i jednostronnym ich postrzeganiem jako tych, którzy „dobrze pracują”. Nauczycielka swoją rolę definiuje jako przekazywanie tego, co uczniowie mają wynieść, co ponownie wskazuje na transmisyjny, jednokierunkowy przekaz wiedzy.

Maj, gdy nauczycielka wypełnia Formularz Opisu Przebiegu Dnia, opisywany jest przez uczestników szkolnej codzienności jako miesiąc wyjść i wycieczek. Materiał przewidziany w podstawie programowej został zrealizowany; odbyły się kluczowe sprawdziany stanowiące podstawę dokonywania diagnoz i przygotowywania raportów ewaluacyjnych. Troską nauczycielki teraz jest zapewnienie uczniom atrakcyjnego sposobu spędzania czasu: „Żeby znaleźć coś fajnego, co spodoba się większości”, „Żeby znaleźć fajne tematy prezentacji i dogodne terminy” [K1] (mowa o wyjściu klasy na festiwal nauki i sztuki lub do kina). Nauczycielka rozmawia z uczniami klasy, w której jest wychowawcą, na temat „wyjścia ze swoją klasą”. W trakcie wywiadu wskazywała, że każde wyjście wymaga od nauczyciela nakładu czasu, planowania i podejmowania licznych działań organizacyjnych przed złożeniem uczniom propozycji, a pomimo to wiele inicjatyw nie zyskuje akceptacji uczniów – mimo początkowego entuzjazmu ostatecznie nie ma chętnych. Badana posługuje się wiedzą podręczną głoszącą, że do

skutku dochodzą takie wyjścia, o których decyduje nauczycielka, nie zostawiając uczniom pola do negocjacji. Ukazuje to, że szkoła jest miejscem ćwiczącym uczniów w nieangażowaniu się i niepodejmowaniu odpowiedzialności, nawet za aktywności, które w pełni powinny stanowić ich wybór. Szybciej, sprawniej i skuteczniej jest, gdy nauczyciel wybierze i zadecyduje samodzielnie. „Żeby” w tym przypadku wskazuje obawę nauczycielki, czy zaproponowana uczniom propozycja przypadnie im do gustu, a czas przeznaczony na wyszukiwanie oferty nie pójdzie na marne. „Żeby” jest przejawem z troską, które jest „[...] w sposób naturalny skierowane ku przyszłości. Troskamy się [...] o pomyślną realizację naszych planów i zamierzeń, o zdrowie, o uznanie społeczne” (Pawluczuk 2016, s. 8). Badana [K1] troszczy się o swoją przyszłość (awans zawodowy), o swój czas, sukcesy i wyniki w nauce uczniów, które także dowodzą jej sprawczości.

Przeszłość uchwycona, czyli o kompletowaniu teczki na dyplomowanie

Każda kultura ma swój „kalendarz”; jednostka, chcąc funkcjonować w danej kulturze, musi przechodzić przez kolejne fazy swego życia. Przejście z jednej fazy do drugiej jest punktem zwrotnym, celebrowanym przez specjalnie na tę okazję wyznaczony rytuał (*rite de passage*) (Hughes, za: Konecki 1988, s. 27).

Po przepracowaniu w szkole co najmniej roku od dnia nadania stopnia nauczyciela mianowanego można ubiegać się o awans zawodowy na stanowisko nauczyciela dyplomowanego. Proces ten ma dwa etapy: szkolny, w którym dyrekcja ocenia dotychczasowy dorobek nauczyciela, oraz zewnętrzny, odbywający się w kuratorium oświaty (nauczyciel składa teczkę z osiągnięciami i prezentuje swoje osiągnięcia przed komisją w kuratorium).

Nauczycielka [K1] opisuje działania mające na celu przygotowywanie „teczki do awansu”. Teczka dokumentuje działania realizowane przez nauczycielkę. Aby właściwie przygotować dokumenty, uczestniczy w warsztatach organizowanych przez Centrum Edukacji Nauczycieli, cieszy się z udziału w nich i stara się, „[z]eby jak najwięcej zapamiętać, bo ciekawe i bardzo pomocne informacje” [K1]. Dopytana w wywiadzie, czego dotyczyły warsztaty, odpowiada:

[...] a to było, jak składać dokumenty na teczkę [...] to było z konsultantem [...] w jaki sposób pisać [...] dokumentację na nauczyciela... [...] zanim napiszesz [...] teczkę na nauczyciela dyplomowanego i złożysz dokumenty do dyrekcji, do kuratorium [...] czyli pewne wytyczne [...] krok po kroku [...] w jaki sposób, jak ma wyglądać, co się wkłada, co nie [...] co się potwierdza, co nie [K1, w. 115–122].

Decyzja, by tuż przed poddaniem się ocenie rozpoznać kryteria, które zobowiązana jest spełnić, sprawia, że odczuwa „[z]adowolenie, że tu przyszedłam i obawy, czy aby wszystko mam zrealizowane, żeby złożyć teczkę”. Warsztaty miały nie tylko poznawczo-porządkujący charakter, lecz dawały także szansę

na spotkanie osoby, która jako członek komisji będzie oceniała dorobek nauczycielki. Badana dopytana w trakcie wywiadu o instytucję, z której był konsultant prowadzący warsztaty, odpowiedziała:

[...] z Centrum Edukacji Nauczycieli, tylko że też ten konsultant jest również [...] osobą w komisji [...] tylko że niekoniecznie w tej, bo to są powołani od [...] z odpowiednich przedmiotów, odpowiednie osoby w komisjach [...] także osoba, która służy pomocą w CEN-ie [...] są osoby, które [...] z różnych specjalności i takie akurat [...] było, było spotkanie [...] to akurat dla mnie, no, korzystne na ten czas, ponieważ, no, to mnie bardzo interesowało [...] wiadomo, do kogo można się zwrócić i podpytać [K1, w. 125–129].

Opisana sytuacja wskazuje, że nie wystarczy „wszystko zrealizować”, co jest wymagane, ale ważne jest także to, jak się swój dorobek zaprezentuje, a także wiedza, „[...] do kogo można się zwrócić i podpytać”. Warsztaty korespondowały z oczekiwaniami nauczycielki; były – jak to określiła – „akurat dla mnie” [K1, w. 129].

Wspomnianateczka nie jest rekonstrukcją minionych zdarzeń inicjowanych czy współtworzonych przez nauczycielkę, skrupulatnie rejestrowanych i odnotowywanych. Ma być narracją stworzoną zgodnie z oczekiwaniami oceniających, które nie są jednoznacznie określone, zmieniają się, są zależne od wielu czynników, często bliżej nieokreślonych. Dlatego tak cenne są wskazówki udzielane przez „osobę w komisji”: „[...] w jaki sposób pisać [...] dokumentację [...] w jaki sposób, jak ma wyglądać, co się wkłada, co nie [...] co się potwierdza, co nie” [K1]. Odsłaniają, co ma wydobyć z pamięci; pomagają nauczycielce porządkować własne doświadczenia życiowe, definiować siebie taką, jak chcą ją widzieć oceniający. Wspomnienie „[...] określonego epizodu z własnej przeszłości jest doświadczone jako „ożywienie” wcześniejszego zdarzenia i ponowne jego przeżywanie” (Jagodzińska 2008, s. 414). Nauczycielka ma wydobyć z pamięci i własnego portfolio te dane, które mogą się jej przysłużyć, rezygnując z tych, których nie należy wkładać do teczki. Tworzy przeszłość niejako na nowo: niektóre informacje pomija, inne upiększa lub powiększa ich znaczenie przez „rozdymanie pewnych fragmentów” (Szacka 2003, s. 12). Takie „przeinaczanie pamięci” (Szacka 2003, s. 12) służy osiągnięciu ważnego dla niej celu.

Ma minionie zdarzenia zaprezentować w taki sposób, aby nie tylko były zrozumiane, ale także pozytywnie ocenione przez dyrekcję i komisję w kuratorium. W związku z tym zrozumiałe jest, że „[...] gromadzenie danych do opisu działań do teczki na dyplomowanie” zajmuje jej wiele godzin w ciągu czterech dni (w tym sobotę i niedzielę). „Przeglądanie dokumentacji i opisywanie swoich kursów z 3 lat (do teczki)” jest działaniem wymagającym refleksji, gdyż „[...] strasznie tego dużo i czy dobrze opisuję. Czemu części nie zrobiłam wcześniej” [K1]. Badana musi wybierać, układać, kompletować, by zrekonstruować swoją dotychczasową

pracę. Myśli o spektrum ujawnianych informacji (Maruszewski 2005), o aspekcie ilościowym (co i jak pokazać) oraz o głębi ujawnianych informacji (aspekt jakościowy – czym jest to, co przedstawia). Odczuwa niepokój spowodowany potrzebą terminowego przygotowania teczek do awansu zawodowego: „Czy podołam temu zadaniu w terminie” [K1], i tym, że nie rozpoczęła wcześniej tej aktywności. Konsekwencją nieadekwatnego planowania są negatywne emocje (musi robić to w wolne dni) i żal do siebie, że zajęła się tym zbyt późno.

Nauczycielka nie traktuje kompletowania teczek jako analizy swojego życia (Conway, Pleydell-Pearce 2000, s. 262), jako okazji do tworzenia własnej wiedzy autobiograficznej. Potrzebę składania teczek traktuje instrumentalnie, jako dodatkowe, kolejne obciążenie w sytuacji, gdy nie ma na to czasu, niemal jako zmarnowany czas. Prezentuje zadaniową postawę – trzeba podejść do awansu co jakiś czas, więc poddaje się ocenie, a potem „[...] można iść dalej” [K1, w. 43]. Nauczycielka nie chce oglądać się w przeszłość; niecierpliwi ją to, gdyż tyle dzieje się w teraźniejszości, tak wiele zadań przed nią. Zawęża swoje widzenie do teraźniejszości, a taka kompresja niesie ze sobą liczne konsekwencje, m.in.: niecierpliwość, nieustanny brak czasu, rezygnację z zajęć czasochłonnych (Gleick 2003; Tarkowska 2005). Pokazuje to, że zdobywanie stopni awansu zawodowego nie stanowi w przekonaniu nauczycielki wartości, nie jest czynnikiem motywującym, lecz wręcz przeciwnie. Podobne konkluzje wynikają z analizy danych zaprezentowanych w raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli* (Federowicz i in. 2013). W opinii na temat procedur awansu zawodowego największy odsetek badanych nauczycieli wskazał dwie odpowiedzi: „[...] udział w szkoleniach i konferencjach, związanych ze stażem wymaga poświęcenia życia prywatnego nauczyciela” (82%) i „[...] czynności sprawozdawcze związane z awansem zawodowym zajmują zbyt dużo czasu” (84%) (Federowicz i in. 2013, s. 34). Warto byłoby rozpoznać, jaką rolę w autokreacji nauczycieli spełniają stopnie awansu.

Uczniowie – kim są dla nauczycielki i jak ich postrzega

Sala lekcyjna to główne miejsce, gdzie nauczycielka podejmuje działania w obecności / na rzecz uczniów. W porównaniu z innymi badanymi nauczycielkami stosunkowo dużo pisze o uczniach. Dostrzec można zależność między zadowoleniem nauczycielki a zachowaniem uczniów. Gdy uczniowie „pracują ładnie”, są „sympatyczni, zdyscyplinowani, aktywni” i grzeczni, nauczycielka jest zadowolona, radosna i pozytywnie do nich nastawiona. Można ukazać następującą zależność – nauczycielka jest zadowolona wtedy, gdy uczniowie pracują, tak jak ona sobie tego życzy. Odstępstwa od planu, napotkane trudności, nieadekwatne zachowania uczniów (nawet spodziewane i uzasadnione specjalnymi trudnościami) wywołują u nauczycielki irytację, znudzenie (umiejętnie

skrywane, jak sama mówi), a nawet wściekłość. Nauczycielka ma świadomość swojej emocjonalności i wybuchowości. Pisze o tym: „[...] moją wadą lub może zaletą jest to, że bardzo łatwo się denerwuję. Ale też na moją korzyść działa to, że złość mi szybko przechodzi i nie potrafię długo chować urazy” [K2]. Wzburzona, działa impulsywnie, co niesie ze sobą negatywne konsekwencje dla uczniów (o czym szerzej w dalszej części). Takie emocjonalne działanie bez refleksyjnej pracy nad ich treścią stanowi przejaw pracy emocjonalnej na poziomie płytkim (Grandey 2000, 2003; Grandey i in. 2005; Szczygieł i in. 2009; Wróbel 2013).

O swoim stosunku do uczniów mówi wprost: „Praca nauczyciela bywa jednak przyjemna. Lubię młodzież, choć przez nawał obowiązków moja praca sprawia mi coraz mniej satysfakcji” [K2]. Charakteryzuje uczniów na wiele różnych sposobów, opisując głównie wykonywane przez nich czynności: „pracują ładnie”, „pracują „dość aktywnie (ci, co zwykle), byli grzeczni jak zwykle”, „pracują niechętnie”, „żebrzą o oceny na koniec roku”, „kilka razy pytają o to samo”, oraz liczne właściwości: „głośni”, „niesłuchający”, „nieuczący się w domu”, „rozkojarzeni”, „w porządku”, „nieдоступni”, „zmęczeni”, „niezbyt lotni”, „(o dziwo!) zainteresowani tematem”, „sympatyczni, zdyscyplinowani, aktywni”. Charakterystyki te można usytuować na kontinuum od pozytywnych do negatywnych. Na bazie analizy wypowiedzi nauczycielki można podzielić uczniów na trzy grupy:

- 1) uczniowie sympatyczni, zdyscyplinowani, aktywni, przygotowani do lekcji i chętni do pracy oraz wykonujący ją w wyznaczonym tempie;
- 2) osoby, które są sympatyczne, ale nie zawsze bywają aktywne, zainteresowane tematem i chętne do pracy;
- 3) uczniowie, którzy irytują i drażnią nauczycielkę, gdyż zachowują się nieadekwatnie do jej oczekiwań, np.: pytają o to samo, przerywają w trakcie lekcji („w pół słowa”), są rozkojarzeni i senni, odzywają się niepytani.

W tej ostatniej grupie są głównie uczniowie wymagający indywidualnego nauczania (o specjalnych potrzebach edukacyjnych). Każde opisywane z nimi spotkanie stanowi dla nauczycielki źródło negatywnych doznań: znudzenia, rozdrażnienia, zdenerwowania, irytacji. Nie lubi klas, które trzeba uspokajać i upominać. Nauczycielce z lekcji na lekcję zmienia się nastrój w zależności od zachowania uczniów – jest radosna i zadowolona, pracując z uczniami pożądanymi, oraz zdenerwowana i zirytowana w kontaktach z uczniami trudnymi, zniechęconymi. Z jej perspektywy najlepsza sytuacja jest wtedy, gdy wszystko idzie zgodnie z planem. Obawia się, że może faworyzować lubianych uczniów przy wystawianiu ocen. Zastanawia się:

[...] czy ocenę uczniów sprawiedliwie. [...] Uczniowie żebrzą o oceny na koniec roku. Raptem wszyscy chcą mieć czwórki i piątki. [...] Nie mogę postawić samych czwórek i piątek. Nie wszyscy zasługują na takie oceny, chociaż z drugiej strony i szkoda mi tych dzieciaków. Boję się, że zmięknę w przypadku niektórych osób, które na to nie zasługują, i zawyżę im oceny [K2].

Nauczycielka sytuuje siebie ponad uczniami, działa z pozycji władzy. Uczniowie „żebrzą”, a ona „mięknie” i zawyża oceny nawet tym, którzy na to nie zasługują. Manipuluje uczniami i socjalizuje ich do posłuszeństwa oraz uniżenia wobec tego, kto rozdaje głaski (tu: dobre oceny).

W trakcie lekcji nauczycielka decyduje, „[...] co, jak długo, z kim i w jaki sposób mają dzieci robić, jakie pytania i odpowiedzi mają sobie stawiać” (Meyer 2005). To, jak ich postrzega, zależy w głównym stopniu od tego, czy budzą jej sympatię. Pragnie, by uczniowie z zaangażowaniem i chęcią przyswoili to, co ona proponuje, w wyznaczonym przez nią rytmie, trybie i kolejności, bez sprzeciwu i ociągania.

Czynności i doświadczane sytuacje nauczycielka dzieli na dwie grupy: te, które lubi, i których nie lubi (wymienia słowo „lubi” 17 razy). Deklaruje, że lubi młodzież, konkretne klasy (te pracujące, zainteresowane) oraz określone tematy lekcji. Ponadto lubi czynności nie wymagające większego zaangażowania poznawczego: sprawdzanie testów, uzupełnianie dziennika elektronicznego. Nie lubi niektórych klas, lekcji wymagających ogarnięcia wielu zróżnicowanych wątków, działań wymagających dużej koncentracji i intelektualnego wysiłku (np. wypisywanie świadectw, sprawdzanie wypracowań), pracy na drugą zmianę oraz interakcji z rodzicami czy uczniami z trudnościami w uczeniu się. Wszelkie działania niejednoznaczne, niestandardowe, wykraczające poza rutynę i powtarzalność nie są przez nią lubiane. Nauczycielka [K2] wykonuje je, doświadczając przy tym licznych negatywnych doznań. Badana postrzega proces nauczania, aktywności własnej i uczniów w kategoriach działania celowo-racjonalnego, zmierzającego do podporządkowania sobie sytuacji i osób, rozszerzenia pola własnej kontroli i komfortu (por. Kwaśnica 2007, s. 45). To ona definiuje sytuacje, określa normy działania i kryteria oceny realizacji zadań oraz klasyfikowania uczniów. Kieruje się logiką działania instrumentalnego, w której normy „określa relacja celu i środka” (Kwaśnica 2007, s. 50). Cel swojego działania rozumie

[...] jako określony stan rzeczy, który należy osiągnąć, aby wzmocnić lub utrzymać dotychczasową kontrolę nad światem, zwiększyć lub zachować dotychczasowe możliwości rozporządzania obiektami tego świata, rozszerzyć możliwości wywierania wpływu na te obiekty, czy – mówiąc jeszcze inaczej – możliwości powodowania, aby zachowywały się one zgodnie z naszymi oczekiwaniami (Kwaśnica 2007, s. 52).

Przyjmuje go „[...] za naturalne, ale także za uniwersalne i niezastąpione kryteria doświadczania świata i własnego istnienia, za miarę wszelkiej rozumności” (Kwaśnica 2007, s. 50). Podejmuje działania zapewniające jej panowanie nad uczniami, które wyrażają się w trzech wymiarach: emocjonalnym (artykułuje swoje wzburzenie, okazuje swoje nastroje), behawioralnym (stosunek do uczniów, ich próśb), poznawczym (wiedza o uczniu, którą tworzy w codziennych relacjach). Służy to minimalizacji wysiłku wkładanego w realizację zamierzonych efektów.

Uczniowie są dla nauczycielki tymi, którzy mają przyswoić reguły panowania obowiązujące w szkole i podejmować działania zgodne z reprodukowanym porządkiem. Uczniowie mają dobrze służyć jej zamiarom. Jeśli tego nie robią (świadomie lub nieświadomie, z powodów zależnych lub niezależnych od nich), czeka na nich niezadowolenie nauczycielki i/lub kara. „Intencją, z której wywodzą się wszystkie zamiary ustanawiające cele działania instrumentalnego, jest dążność do przystosowania się do otoczenia, do wzmocnienia własnej w nim pozycji” (Kwaśnica 2007, s. 52). Im silniejsza pozycja nauczycielki wśród uczniów, tym sprawniej osiąga zamierzone efekty.

Strategia interwencji wobec incydentu

Incydent szkolny to rodzaj zdarzenia, które wybija z rytmu codzienności, przerywa jej rutynowy, znany bieg. Stanowi wyzwanie, wobec którego nauczycielka zobowiązana jest zareagować, podjąć działania, które określić można mianem interwencji (Kubacka-Jasiecka, Mudyń 2003). Zachowanie ucznia (określone jako „aroganckie i bezczelne”) uznać można za przejaw łamania norm społecznych, co mogłoby uruchomić interwencję profilaktyczną „[...] na poziomie pierwszorzędowym będącą naturalnym przedłużeniem wychowania i stanowiącą umiejętnie »wykorzystanie okazji« związanej z występującym w środowisku ryzykiem problemów” (Porzak 2004b). Sposób działania nauczycielki jest kluczowy dla sytuacji ucznia, doświadczonego przezeń wsparcia i/lub poniesionych konsekwencji.

W szkole dochodzi do incydentów burzących szkolną codzienność. Jest to wpisane w funkcjonowanie instytucji, w której gromadzi się duża liczba osób o zróżnicowanych potrzebach, zasobach i motywacji do przebywania w niej. W opisie zdarzeń pierwszego dnia w Formularzu Opisu Przebiegu Dnia nauczycielka [K2] wspomina, że w trakcie lekcji w jej klasie wychowawczej

[...] doszło do przykrego incydentu z jednym z uczniów – zachował się on bardzo arogancko i bezczelnie [wobec uczennicy z niższej klasy – A.K.-B.], co wywołało moje ogromne zdenerwowanie. W efekcie na niego strasznie nakrzyczałam, wpisałam mu uwagę i odjęłam dużą ilość punktów z zachowania oraz postraszyłam oceną poprawną z zachowania na koniec roku i dopuszczającą z języka polskiego. Wezwałam również do szkoły matkę chłopaka [K2].

Podjęty przez nauczycielkę sposób działania stanowi rodzaj odpowiedzi na zaistniałą sytuację, ale przede wszystkim na oczekiwania szkoły i własne potrzeby (Porzak 2004a). Zaistniała sytuacja uruchomiła gwałtowne, intensywne działania nauczycielki, doprowadziła do zalewu myśli i emocji ujawniając jej intencje, które nie były skierowane na wspomaganie ucznia, ale na normalizację zaistniałej sytuacji i przywrócenie codziennego porządku. Badana nie zaczyna własnego

działania od wyjaśnienia przyczyny zachowania ucznia i zrozumienia zaistniałej sytuacji (dzieje się to dopiero po dwóch dniach). Jej działanie rozpoczyna się od impulsywnej, opresyjnej reakcji. W trakcie lekcji, na której doszło do incydentu, nauczycielka odczuwa „[w]ściekłość, chęć ukarania ucznia i uniemożliwienia mu poprawy oceny na koniec roku” oraz ma wiele negatywnych myśli pod adresem chłopca: „Myślałam, że uczeń jednak jest wyjątkowym chamem i że z takim zachowaniem spotykam się niezwykle rzadko” [K2]. Ładunek emocjonalny zawarty w słowie „cham” wskazuje na wzburzenie nauczycielki spowodowane złamaniem przyjętych reguł zachowania, zaburzeniem habitusu, zgodnie z którym uczeń jest grzeczny i w szkole zajmuje się wyłącznie zdobywaniem wiedzy. „Im bardziej intensywne i nagłe zdarzenie, tym silniejsze rozładowanie emocjonalne” (Kaufmann 2013, s. 52). Celem działania nauczycielki jest rozładowanie własnych emocji i ukaranie ucznia. Podstawą jej aktywności są ukryte lub uważane za oczywiste reguły zachowania, które uczeń złamał. W silnych emocjach uruchomiła cały pakiet działań karzących: krzyk, uwaga do dziennika, obniżenie oceny, straszenie, wezwanie rodzica.

Nauczycielka wzywa matkę ucznia, gdyż w jej przekonaniu nietypowe, łamiące reguły zachowanie uczniów wymaga obecności rodzica. To nie jest sytuacja, która może być załatwiona w składzie uczeń – nauczyciel, lecz wymaga obecności matki, co ma być dodatkowym elementem karzącym, uświadamiającym (po)wagę sprawy, a zarazem informacją, że instytucjonalne (czytaj: nauczycielki) narzędzia oddziaływania zostały już wyczerpane. Wezwana matka ma zwolnić się z pracy i stawić do szkoły, co jest przejawem nadania rangi sprawie i dowodem jej gotowości do wspierania swego dziecka. Odwlekanie nie służyłoby wyciszeniu konfliktu – natychmiastowa reakcja rodzica jest jednym z czynników wyciszenia emocji nauczyciela; można powiedzieć, że im szybciej się stawi, tym lepiej. Stawienie się w szkole wezwanej matki i przeprosiny zarówno z jej strony, jak i chłopca dokonane w obecności klasy sprawiają, że emocje nauczycielki opadają: „Kolejna lekcja w IIIa przerwana wizytą w szkole matki ucznia, który na poprzedniej lekcji zachował się arogancko. Rodzic przeprosił mnie za syna. Zostałam również przeproszona w obecności klasy przez wspomnianego ucznia” [K2]. Odbiorcami jej działania są uczeń i jego matka; nie uczestniczy poszkodowana uczennica ani pozostali uczniowie tej klasy.

Nauczycielka jest świadoma swojej impulsywności, ale nie podejmuje świadomej kontroli własnych reakcji:

Myślałam, że może niepotrzebnie się tak uniosłam i że moją wadą lub może zaletą jest to, że bardzo łatwo się denerwuję. Ale też na moją korzyść działa to, że złość mi szybko przechodzi i nie potrafię długo chować urazy [K2].

Daje sobie prawo do okazywania uczniom swojego gniewu, złości i wściekłości natychmiast, gdy doznaje tych emocji. Przy czym od uczniów wymaga, aby byli grzeczni, posłuszni i „pracowali ładnie” (o czym pisałam wyżej). Nie

podejmuje refleksji nad treścią własnych doznań, co jest przejawem pracy emocjonalnej na poziomie płytkim (Grandey 2000, 2003; Grandey i in. 2005; Szczygieł i in. 2009; Wróbel 2013). Nie zastanawia się także nad konsekwencjami, jakie jej zachowanie ma dla uczniów. Wyciszenie swoich emocji traktuje jako zamknięcie sprawy. Nauczycielka [K2] została dwukrotnie przeproszona i poczuła „uspokojenie, zadowolenie z wyciszenia konfliktu”. Symptomatyczne jest to, że myśli wyłącznie o sobie i nawet gdy dostrzega nieadekwatność własnego zachowania, łatwo je usprawiedliwia. Zachowuje się tak, jakby sytuacja wyłącznie jej dotyczyła, a nie relacji między uczniami.

Nauczycielka szybko uznała, że wie wszystko o zaistniałej sytuacji, a jej diagnoza jest słuszna i niepodważalna oraz uprawnia do ostrego reagowania. Ale dopiero dwa dni po zdarzeniu nauczycielka rozmawia z uczniem i dowiaduje się o powodach jego zachowania, co opisuje następująco:

Rozmowa z uczniem, który obrażał uczennicę klasy II. Przyznał się do wszystkiego i poinformował mnie, iż jego zachowanie było zemstą na dziewczynie, która na Facebooku obrażała jego mamę. Obiecał, że do końca roku nie zaliczy żadnej wpadki [K2].

Uczeń, podejmując rozmowę, ujawnia osobiste podłoże własnego działania (swoją motywację „ponieważ”), co służy zmianie postawy nauczycielki wobec niego. Badana odsłania własne myśli: [...] myślałam, że [imię ucznia] nie jest jednak taki zły. Przeszła mi cała złość na niego”, oraz odczucia: „spokój, zadowolenie, wiara w ucznia” [K2]. Rozmowa z uczniem oraz poznanie powodów jego działania staje się podstawą odbudowywania dobrego wizerunku ucznia i zaufania do niego. Ponownie nie pojawia się refleksja nad sobą, słusnością i konsekwencjami własnego zachowania. Badana porusza się na powierzchni swoich doznań i dba wyłącznie o własne zadowolenie. Tego samego dnia uczeń „[...] powiedział, że może być posądzony o coś, czego nie zrobił, a ponieważ obiecał, że nie podpadnie, więc woli mnie uprzedzić. Zdenerwowana poszłam do dyrektora wyjaśnić sprawę” [K2]. Nauczycielka odczuwa „zdenerwowanie, chęć obrony ucznia i walki o niego” oraz myśli: „[...] nie mogę dopuścić, żeby mój wychowanek oberwał za coś, czego nie zrobił. Koniec pracy i jeszcze afera, a ja nie mogę zostać” [K2]. Feruje ocenami: raz uczeń to „cham”, innym razem nie jest już „taki zły”. Ta zmiana nastawienia sprawia, że nauczycielka czuje się gotowa do walki o ucznia; na nowo sytuuje siebie po stronie ucznia. W polu widzenia nauczycielki nie pojawiają się odczucia ucznia, trudna sytuacja, której doświadczył w związku z obrażaniem jego matki, wartości, w imieniu obrony których występował. Nauczycielka redukuje złożoność świata uczniów wyłącznie do tego, co dzieje się w szkole na lekcjach. Nie dostrzega, że uczeń, obrażając koleżankę, także wyraził własne emocje. Fakt, że zrobił to w nieakceptowany sposób, mógłby stanowić naturalną okazję do podjęcia interwencji profilaktycznej na poziomie

pierwszorzędowym (Porzak 2004a), rozmowy o złożoności ludzkich doznań, o umiejętnym ich nazywaniu i artykułowaniu. Świadczy to o niskich kompetencjach wychowawczych badanej i nieumiejętności dostrzegania wychowawczego potencjału sytuacji. Używane przez badaną „metafory militarne” (Dudzikowa 2016): „obrona”, „walka” czy „oberwać”, świadczą, że postrzega szkołę jako pole bitwy, gdzie nieustannie o coś z kimś trzeba walczyć.

Incydent powoduje eksplozję czasu (w wymiarze tu i teraz), rozsadza czas płynący zwyczajnie, rutynowo, w znanym porządku. Wymusza uruchamianie strategii interwencyjnych, czego konsekwencją jest dodatkowy nakład pracy nauczycielki, co wzbudza jej negatywne emocje. Incydent jest zdarzeniem, które zawsze jest zakorzenione w przeszłości oraz ma konsekwencje dla przyszłości. Splata się w takim zdarzeniu czas biograficznych doświadczeń ucznia z czasem konstytuowanym społecznie i kulturowo. Incydent należycie przepracowany wychowawczo może mieć znaczenie zarówno dla doświadczeń jednostki, jak i kolektywnych.

Patrol na korytarzu

Korytarz szkolny jest miejscem spotkania różnych bohaterów szkolnych zdarzeń; tu przecinają się drogi wszystkich członków szkolnej społeczności. Korytarzowe spotkania mogą mieć przypadkowy, niezaplanowany charakter – ktoś natknie się na kogoś i rozmowa toczy się na dowolny, niezobowiązujący temat. Szkolny korytarz jest miejscem cyklicznego czasu powszedniego; czas zatacza tu kręgi: krąg przerwy, dnia, tygodnia, roku szkolnego. Z dnia na dzień powtarzają się te same czynności; korytarze także są do siebie podobne (raczej długie, wypełnione dekoracjami ściany itp.). Można powiedzieć, że na każdym korytarzu w każdej szkole dzieje się to samo, choć nie zawsze tak samo. Uczestnicy szkolnej codzienności podczas przerwy: siedzą na podłodze, rozmawiają, obserwują, budują i zrywają relacje, jedzą, telefonują, plotkują itd. Jest to cykliczny czas szkolnej powszedniości. Czas ten bywa niemal bezzdarzeniowy – wtedy wydaje się zatrzymany, pełzający powoli; innym razem jest nasycony zaskakującymi, burzącymi powszedniość wydarzeniami, incydentami (Krajewski 2016, s. 149–150) zrywającymi powtarzalny cykl.

Nauczycielka [K2] opisuje wiele swoich dyżurów na korytarzu szkolnym. Można ułożyć je na kontinuum od przyjemnych, miłych, niosących wytchnienie, po męczące, rozdrażniające nauczycielkę. Oto przykładowe opisy:

Dyżur na korytarzu. Jestem sama, ale nie przeszkadza mi to, bo panuje spokój. Jestem pełna energii i rozpięta mnie jakaś wewnętrzna radość. Skąd ten nastrój? [...] Dyżur na korytarzu. Nie wydarzył się żaden godny uwagi incydent. Trochę rozmawiali uczniowie z I klasy, ale były to raczej wygłupy. Około 10 minut rozmawiałam z siostrą przez telefon, patrolując korytarz. [...] Dyżury są bardzo męczące. Hałas wykańcza. Denerwują mnie przepychanki uczniów i ich głupie zabawy [K2].

Zdarza się, że inne pilne zadania (mowa o wyborze podręczników, o czym w dalszej części) sprawiają, że nauczycielka zapomina o dyżurze:

Przerwa, zapomniałam o dyżurze, bo cały czas byłam wkurzona. Ponadto wykonywałam jakieś polecenie dyrekcji i musiałam się skonsultować z kilkoma nauczycielami. Ponieważ miałam tylko 10 minut, latałam jak chart po całej szkole [K2].

To, jak nauczycielka opisuje zdarzenia odbywające się w czasie przerw, jest silnie związane z jej nastrojem. Dobry nastrój i zadowolenie sprawiają, że nauczycielka postrzega uczniów jako sympatycznych, „bawiących się ładnie”; gdy jest zaś rozdrażniona, uczniowie zaczynają ją męczyć. Prozaiczna sytuacja dyżuru na korytarzu staje się nieprzewidywalna, co jest spowodowane mnogością napotykanych osób i wielością codziennych spraw. Zadania zlecone przez dyrekcję mogą spowodować konieczność podejmowania kolejnych zmian organizacji aktywności w czasie przerwy, co rodzi pośpiech. Badana własną aktywność określa metaforycznie słowami: „latałam jak chart po całej szkole”. Codzienne funkcjonowanie wymaga sprostanania potrzebie pośpiechu, wręcz pogoni.

Nauczycielka [K2] opisuje ten czas, wykorzystując też inną militarną metaforę „patrolu” (Dudzikowa, Jaskulska 2016): obchodzi wyznaczony teren, czuwa nad uczniami, nadzoruje ich postępowanie, jest odpowiedzialna za ich bezpieczeństwo, a kiedy potrzeba – wkracza do boju. Patroluje po to, by panował porządek i nikt nie podejmował aktywności, które burzyłyby szkolną codzienność. Czas korytarzowy nie jest czasem do dyspozycji ani uczniów, ani nauczycieli. Ci pierwsi – jeśli mogą i decydują się zostać na korytarzu – mają świadomość, że nauczyciel patroluje. Ci drudzy zaś mają obowiązek to robić. Celem działań nauczycielki jest to, aby panował spokój i cisza, aby czas przerwy mijał bezproblemowo. Dzieci na przerwie nie podlegają regułom nacisku dostępnym na lekcji, stąd przerwa wymaga patrolu. Gdy uczniowie wrócą do klasy, odpowiedzialność zostanie rozłożona na poszczególnych nauczycieli.

W gabinecie dyrekcji

W obrębie większego miejsca, jakim jest szkoła, znajdują się mniejsze miejsca (por. Tuan 1987, s. 227). Gabinet dyrekcji jest miejscem, w którym przebywa się, gdy jest się zaproszonym lub wezwanym. Zazwyczaj nie należy do miejsc ogólnodostępnych dla uczestników szkolnej codzienności. Gabinet dyrekcji traktować można jako „salon” (Bachtin 1974, s. 309), gdzie

[...] zawiązują się intrygi, powstają sploty perypetii, często następują także i rozwiązania; tutaj wreszcie – a wydaje się to szczególnie ważne – prowadzone są dialogi, które zyskują wyjątkowe znaczenie w powieści, ujawniają się charaktery, „idee” i „namiętności” bohaterów (Bachtin 1974, s. 309).

Gabinet dyrektora szkoły jest centrum decyzyjnym, w którym tworzy się plan funkcjonowania całej szkoły. Wizyta w gabinecie dyrektora nie jest zdarzeniem codziennym, zwyczajnym, lecz zwykle związana jest z zaistnieniem sytuacji, najczęściej trudnej bądź pilnej, wymagającej przedyskutowania. Dialogi odbywające się w gabinecie dyrekcji zwykle mają określony temat, pozbawione są zbędnych, pobocznych wątków. Osoba jest zaproszona/wezwana na rozmowę o konkretnej tematyce i wyznaczonym czasie jej trwania. Gabinet dyrektora to barometr życia politycznego i społeczno-kulturowego szkoły; tu rozstrzyga się o powodzeniu lub niepowodzeniu szkolnych inicjatyw nauczycieli i uczniów, tu tworzy się wizję szkoły i przesądza o losach poszczególnych członków szkolnej społeczności. Ponadto tutaj podejmowane są różnorakie decyzje: biznesowe, wpływające na funkcjonowanie szkoły (np. kto i z jakim asortymentem prowadzi szkolny sklepik; jakie wydawnictwo dostarczy i z jaką korzyścią dla szkoły podręczniki do poszczególnych przedmiotów), o ochronie i utrzymaniu czystości (czym zajmują się często pracownicy firm ochroniarskich) itp. Wykonywanie pracy szkoły jest niemożliwe bez współdziałania wielu ludzi. W gabinecie dyrekcji „[...] występują permanentne interakcje, w których negocjuje się, renegocjuje, perswaduje, informuje, rozkazuje po to, by wykonać daną pracę” (Konecki 1988, s. 234).

Nauczycielka opisuje swoją wizytę w gabinecie dyrekcji, gdzie została wezwana przed lekcjami (o godzinie 7.40):

[...] rozmowa z dyrekcją na temat wyboru podręczników [...] dyrekcja próbuje mną manipulować i skłonić do tego, abyśmy jako polonistki wybrały podręczniki tego samego wydawnictwa co inni przedmiotowcy [...] taka rozmowa odbywa się już nie pierwszy raz [...] nie chcę ustąpić, bo podręcznik proponowany przez dyrekcję jest do niczego [K2].

Odczuwa „wściekłość, rozdrażnienie”. Obszernie opisuje własne myśli:

[...] wkurza mnie ta baba [...] nie mogę na nią patrzeć [...] zrobię wszystko, co będę mogła, aby zachować podręcznik, na którym pracuję [...] od rana mam zepsuty humor [...] dyrekcję nie obchodzi dobro dziecka, tylko fakt, że zamawiając podręczniki z jednego wydawnictwa, uniknie zamieszania, a szkoła będzie miała jakieś profity [K2].

Wizyta w gabinecie dyrektor stanowi silne źródło negatywnych emocji (zdeenerwowania), które utrzymują się kilka godzin. Badana odczuwa, że przełożona manipuluje nią, chcąc wywrzeć wpływ na jej decyzje (Wróbel 2010). Opisuje to następująco: „[...] nie wiem, jak przepracuję dzisiejszy dzień, tak mnie dyrektorka wkurzyła” [K2]. Wypełniają ją negatywne emocje wywołane rozmową z przełożoną. Obawia się, czy jej wzburzenie nie odbije się na relacjach z uczniami. Przez kolejne godziny nauczycielka reguluje emocje przez osłabianie ekspresji złości i jej tłumienie, aby nie wpłynęło to na jej działania wobec uczniów. Można

to traktować jako przejaw pracy emocjonalnej na poziomie płytkim (Grandey 2000, 2003; Grandey i in. 2005; Szczygieł i in. 2009; Wróbel 2013) – emocje pozostają niezmienione mimo kontroli ich ekspresji.

Nauczycielka [K2] ma świadomość, że wybór podręcznika ustawi jej pracę na cały rok, a w konsekwencji może przynieść negatywne konsekwencje dla uczniów. W wywiadzie dodaje, że wraz z koleżanką zapewniły uczniom podręczniki, które uznają za dobre. Upór nauczycielki sprawił, że „[...] pani dyrektor jakieś tam wyjście z sytuacji znalazła, ale nie powiem, chodzi obrażona [...] i naciskała na nas bardzo mocno dlatego, że wydawnictwa też oferują szkole np. darmowe ćwiczenia” [K2, w. 99–100]. Naciski związane z wyborem podręcznika wynikają w przekonaniu nauczycielki z decyzji ministra edukacji narodowej, żeby zagwarantować ich bezpłatne wypożyczenie uczniom na czas nauki. Sytuacja ta uruchomiła patologiczne mechanizmy wyboru podręczników, co opisuje w wywiadzie:

[...] z podręcznikiem to zupełnie inna historia, bo pani minister edukacji nam zafundowała przepis, że rodzice nie płacą i to jest bardzo dobra oczywiście [...]. Natomiast to jest 250 złotych na podręczniki [na zakup wszystkich podręczników z poszczególnych przedmiotów dla danego rocznika – A.K.-B.] i wydawnictwa mają różne ceny, i ja nie mogę wybrać podręcznika [...] znaczy uparłam się i wybrałam [...] ale nie mogę wybrać, dlatego że jeżeli w szkole inni nauczyciele wybrali z innego wydawnictwa, to być może na mój podręcznik nie wystarczy pieniędzy [K2, w. 74–80].

[...] czyli jeżeli przejdziemy wszyscy na wydawnictwo jakieś tam X [...], to szkoła dostanie 5 darmowych ćwiczeń [...] a na ćwiczenia do wszystkich przedmiotów mamy 25 złotych [łącznie – A.K.-B.] [...] podczas gdy jedno ćwiczenie kosztują 12 zł [K2, w. 101–103].

[...] tak nas załatwiła naprawdę pani minister, że stanęliśmy przed dylematem z koleżanką: czy zmieniać podręcznik na naprawdę byle jaki, z których dzieci nie są w stanie korzystać, czy pracować bez ćwiczeń [...] i uparliśmy [...] powiedziałyśmy, że będziemy bez ćwiczeń pracować [...] ale znalazły się pieniądze na ćwiczenia [K2, w. 122–125].

Sytuacja ta pokazuje mechanizmy nacisku w szkole, konsekwencje centralnych decyzji ministerstwa dla funkcjonowania poszczególnych nauczycieli. Maria Czerepaniak-Walczak podkreśla: „Kultura szkoły pozostaje w stałej relacji ze zdarzeniami i zjawiskami w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu, z rzeczywistością, w której szkoła funkcjonuje, i w której żyją nauczyciele, uczniowie i ich rodzice” (2015, s. 84).

Szkoła nie stanowi więc jedynie miejsca nauczania, lecz jest przestrzenią, w której krzyżują się różne interesy: nauczycielki, dyrektorki, wydawnictwa itp. To w gabinecie dyrekcji rozstrzyga się większość z nich. Brak płaszczyzny wspólnych interesów, podzielanych wartości rodzi liczne napięcia, stanowi źródło

stresu zarówno nauczycielki, jak i dyrektorki, czego przejawem jest to, że „chodzi obrażona” [K2, w. 99].

Nauczycielka [K2] zdefiniowała działanie dyrektorki jako złe dla dzieci i dla niej samej, wynikające z chęci unikania zamieszania i zdobycia profitów dla szkoły. Ma poczucie odmiennych priorytetów niż dyrektorka. Nie ulega jej presji, jest zdeterminowana do zrobienia wszystkiego, co może, co pociąga jednak znaczne koszty emocjonalne. Postawę nauczycielki występującej przeciwko decyzji władzy, wypowiadającej jej posłuszeństwo w obronie spraw ucznia, można potraktować jako przejaw obywatelskiego nieposłuszeństwa (Arendt 1998; Thoreau 2006). Pokazuje także, że warto i trzeba zabierać głos w ważnych sprawach.

Opisana sytuacja z podręcznikami sygnalizuje także mechanizmy dzielenia pieniędzy przez dyrektorkę. Skoro ostatecznie „[...] znalazły się pieniądze na ćwiczenia” [K2, w. 125] i wybrane przez nauczycielkę podręczniki, tzn. że były środki na ten cel, a dyrektorka zamierzała zaoszczędzić na tym wydatku. Ukazuje to brak finansowej swobody osób kierujących szkołą oraz stosowaną przez nie strategię zapewniania tylko niezbędnego minimum. Dopiero gdy nauczyciel (bądź inny członek szkolnej społeczności) wywalczy u dyrekcji coś ponad minimum, znosząc niezadowolenie i presję (stawi opór), wtedy jest szansa zrobienia czegoś więcej na rzecz dziecka. Wymaga to jednak dużego nakładu różnorodnych zasobów: czasu, emocji, argumentów. Takie działanie wydaje się niemożliwe w przypadku nowicjuszy jeszcze niezakotwiczonych w nauczycielskiej profesji. W długiej perspektywie działanie w takiej atmosferze wyhamowuje podejmowanie inicjatyw przez nauczyciela, a nawet prowadzi do wypalenia zawodowego (Pyżalski, Merecz 2010).

Codziennosc stworzona z czasochłonych drobiazgów

Nauczycielka spędza w szkole średnio dziewięć godzin, w tym trzy godziny prowadzi lekcje. Pozostały czas poświęca na działania organizacyjne: sprawdza i podlicza wyniki testu pozycjonującego, wpisuje je do Excela, przygotowuje się do spotkania z rodzicami i do lekcji; ma spotkanie zespołu nauczycieli; prowadzi korespondencję mailową z rodzicami; porządkuje klasę, dokumenty („zaległe papierzyska” [K3]). Każdego dnia w domu spędza około dwóch godzin na sprawdzaniu sprawdzianów, przygotowywaniu się do zajęć i uzupełnianiu dziennika. Codzienna praca nauczyciela składa się z drobiazgów, wielu różnorodnych czynności prawie niedostrzegalnych, acz niezbędnych. Niemal trzy razy więcej czasu w ciągu dnia nauczycielka spędza na podejmowaniu działań organizacyjnych – drobnych, czasochłonnych czynności. Odczuwa satysfakcję w sytuacjach, gdy domknie realizację jakiegoś zadania, choćby było niewielkie. Taki stan nazywa „byciem na czysto”: „Jestem na czysto – wszystko, co miałam

w garści, jest sprawdzone – *well done*” [K3]. Plan został wykonany, wszelkie działania zrealizowane. Skrupulatnie wypełnia czas pobytu w szkole, świadoma, że ważne jest także to, by miała momenty odpoczynku.

Nauczycielka opisuje zdarzenia, które można nazwać „zwykłą codziennością” – powtarzalne, błahe, oswojone. Pojawiają się także zdarzenia „niezwykcyjne”, wymagające przemyślenia, planu, większej uwagi, np. wycieczka czy konkurs. W opisach szkolnej codzienności dostrzec można cykle działań powtarzających się codziennie (np. przerwa śniadaniowa dzielona z innymi nauczycielkami), każdego tygodnia (np. cotygodniowe spotkanie z dyrektorem) lub miesiąca (np. comiesięczna msza klasowa). Działania nauczycielki można podzielić na zaplanowane i nieprzewidziane, wobec których nie może zostać obojętna (np. różne problemy wychowawcze); na sensowne, dające satysfakcję, oraz niesatysfakcjonujące, traktowane jako strata czasu; lubiane, budzące pozytywne odczucia (realizowanie własnych inicjatyw), oraz te, których nauczycielka „nie cierpi” (np. kserowanie materiałów dydaktycznych); wymagające namysłu/skupienia i takie, które wykonuje bez namysłu (nazywa je „bezmysłem” i zalicza do nich „porządki codzienne i zaległe papierzyska, segreguję, odkładam” [K3]). Każde z nich nauczycielka musi wykonać, bez względu na własne odczucia i refleksje. W szkole nauczyciel ma działać w myśl logiki „radosnego posłuszeństwa”, pragnąć realizować to, co jest zgodne z pragnieniem nadrzędnym (Lordon 2012, s. 125), chcieć zrobić to, co należy w danym momencie. Można, za Maksymilianem Chutorańskim, określić to zinternalizowane przeświadczenie nauczycieli jako nakaz: „[...] musisz chcieć to zrobić albo...!” (2015, s. 32).

W działaniach nauczycielki dostrzec można pewną prawidłowość: im bardziej nielubiane zajęcie, tym bardziej wzrasta pośpiech przy jego wykonywaniu. Uciążliwe są zadania, których nie da się szybko zrealizować (np. test pozycjonujący, o którym szerzej poniżej). Codzienne drobiazgi zajmują znacznie więcej czasu, niż może na nie poświęcić. Zagoniona nauczycielka, doświadczając kurczenia się dostępnego czasu, poddaje się „[...] terrorowi rozkoszy doczepianych do takich czynności, jak mycie się, jedzenie, podróżowanie” (Szlendak 2009, s. 205; zob. także 2010, s. 95) i innego rodzaju zajęć. Proste czynności, nazywane „bezmysłem”, stają się źródłem przyjemności i radości. Wykonując konieczne zadania i będąc pod presją ich liczby, a przede wszystkim nie mając czasu na wypoczynek, łączy czynności należące do różnych porządków. Badana podkreśla, że odpoczywa, sprzątając salę lekcyjną czy porządkując szkolną dokumentację. Takim postępowaniem, z jednej strony, „[...] podważa czystość podziału na czas pracy i czas wolny” (Tarkowska 2001, s. 23), z drugiej zaś dokonuje „pogłębiania czasu” (*time deepening*) (Robinson, Godbey 1997, s. 39), co pozwala wypełnić dzień po brzegi paletą aktywności i zwiększyć ich liczbę.

Nauczyciel nie jest panem swojego czasu w szkole. W jego rolę wpisane jest to, że działa na rzecz innych, stąd też jego czas zostaje zawłaszczany przez in-

nych: nauczycieli, rodziców, uczniów. Sytuacja taka sprawia, że musi szatkować swój czas, kończyć jedną czynność i rozpoczynać nową lub jednocześnie mieć w świadomości kilka spraw. Czas, który nauczycielka spędza w szkole, jest fragmentaryzowany: tworzy przeplatankę zróżnicowanych działań realizowanych w grupie i indywidualnie. Nauczycielka skacze od jednej czynności do drugiej, jej działania są nieustannie przerywane: „Musiałam przeskoczyć od mojej pracy koncepcyjnej do aktywnego słuchania i twórczo kierować rozmową” (podczas niezaplanowanej rozmowy z uczennicą) czy w innym miejscu: „Przerzucam się z tematu na temat i staram się nie pogubić” [K3]. Codziennosc szkolna utkana jest z drobnych czynności, które są czasochłonne, a ich zaplanowanie i systematyczne wykonywanie składa się na jakość podejmowanych działań. Nie można ich przeczekać, odroczyć, gdyż każdy dzień jest zobowiązaniem wobec uczniów, rodziców i współpracowników, a ich realizacja wymaga systematycznej aktywności i reagowania na to, co dany dzień niesie, co dzieje się *hic et nunc*. Kontrolowanie tego, co, gdzie, jak długo, w czyjej obecności i w jakim celu się realizuje (by „się nie pogubić”), jest kluczową umiejętnością przetrwania w szkole, gdzie jedna sprawa goni drugą, a ostateczne terminy nakładają się na siebie. Nauczycielka nieustannie, intensywnie myśli o wielu różnych sprawach zmieniających się jak w kalejdoskopie. Oddaje to przywołanie przykładowych doznań z jednego dnia, zapisane w kolejności ich występowania od 8.45 do 18.30:

Bardzo lubię tę grupę, szkoda, że najprawdopodobniej nie będę ich uczyć *next year*. [...] Muszę dołożyć starań, żeby być maksymalnie klarowną, bo jeśli któraś ma jeszcze wątpliwości, to najwyższa pora skutecznie je rozwiązać. [...] O kim jeszcze zapomniałam? [...] Poczucie dobrze spełnionego obowiązku. [...] Lubię coś wymyślić i to realizować – jestem zadowolona. [...] Cieszę się, że znalazłam użyteczne strony internetowe i że większość uczennic robi dobry użytek z tego powtórzenia. Czuję radość, bo widzę efekty naszej pracy i jestem pewna, że same zainteresowane też to widzą. [...] Jestem poirytowana. [...] Lubię tę mamę. [...] Oj, jak ładnie, słonecznie i zielono! [...] Poirytowanie za zbyt szybko płynący czas. Jestem zmęczona, nie miałabym nic przeciwko temu, żeby Rodzice odwołali spotkania (jak nasze dziewczynki przed kartkówką ;)). [...] Jestem zmęczona, czuję, że z powodu suchego powietrza, emocji i zmęczenia mam wypięki (znów jak uczennica J.) [K3].

To, gdzie się nauczycielka znajduje (przestrzeń) i kiedy się tam znajduje (czas), jest mocno determinowane przez potrzeby innych (Davis 2003). Relacja z innymi osobami wyznacza to, o czym myśli, czego doznaje i co robi. Permanentne bycie w interakcji z innymi jest fundamentem pracy nauczyciela. Czas szkoły zawsze był czasem społecznych interakcji, jednak cechą współczesnej szkoły (podobnie jak całej rzeczywistości) jest wszechobecny pośpiech, tylko chwilowe zatrzymanie się na sprawie, rozmowie czy działaniu. „Człowiek jest tam, gdzie płynie jego życie powszednie. Jest takim, jakim jest to życie. Staje się takim, jaką może uczynić swą codzienną rzeczywistość” (Suchodolski 1967, s. 140).

Jaką codzienną rzeczywistość może uczynić nauczycielka? Zaangażowanie, radość, aktywne działanie nieuchronnie przeradza się – ze względu na ilość i tempo działań – w zmęczenie i irytację. To nieustanne poczucie upływu czasu, braku czasu, napięcia czasowego (czy, jak mówi, „ciśnienia”) oraz zbytniego wypełnienia go zadaniami obciąża i przygniata badaną. Tomasz Szlendak zauważa, że „[...] praca zawodowa to minowe pole, na którym eksploduje coraz więcej czasowych bomb rujnujących nasze samopoczucie, zdrowie, jakość życia” (2009, s. 203). Dotyczy to pracy nauczycieli w szkole, gdzie pośpiech stał się codziennym doświadczeniem.

Analiza wypowiedzi badanej [K3] wskazuje, że traktuje czas dwojako: jako zasób oraz zewnętrzne środowisko (Torre 2007). Czas jest zasobem, który nauczycielka ofiarowuje innym; oszczędza go i racjonalnie nim gospodaruje, mając świadomość jego wyczerpywania się. Codzienny czas szkolny jest także traktowany przez nauczycielkę jako zewnętrzne środowisko, do którego dostosowuje własne działania. Jest to czas dynamiczny, powtarzający się, a równocześnie chaotyczny, z licznymi eksplozjami czasu. Nauczycielka nieustannie doświadcza trudności odnalezienia się w tym środowisku i zastanawia się nad hierarchią własnych wyborów. Szkoła jest soczewką, w której odbijają się różnorodne zjawiska społeczno-kulturowe, w tym temporalne. W szkole dominują pośpiech, duże urozmaicenie i wypełnienie czasu. Konsekwencją tego jest koncentracja głównie na terażniejszości, kompresja czasu i zawężenie jego postrzegania do tego, co dzieje się w danej chwili. Dążenia nauczycielki, by zdarzenia spowolnić, móc wykonywać jedną czynność tak długo, jakby sobie tego życzyła, wydają się przejawem nierealnej tęsknoty, mitycznego myślenia o złotych czasach, gdy wszystko zdawało się prostsze i bardziej uporządkowane, a zatem dające się kontrolować.

Test pozycjonujący, czyli dowiedzieć się tego, o czym się już wiedziało

Pozycjonować znaczy ustawiać w określonym miejscu lub w określonej pozycji. Kogo, w jaki sposób i po co pozycjonuje się w szkole? Nauczycielka dużo miejsca w opisie tygodniowego czasu poświęca testowi pozycjonującemu z języka angielskiego. W opisach sześciu (z siedmiu) dni pojawia się ten temat na wielu etapach: planowanie, przeprowadzenie testu wśród uczennic różnych klas, jego sprawdzanie, wstawianie wyników testu do arkuszy oraz ostateczne dzielenie uczennic. Przeprowadzenie testu jest czasochłonne i stanowi dodatkowe zajęcie. Wymaga przygotowania testów (zawierających jedynie pytania otwarte) dla różnych grup uczących się z różnych książek, co odbywa się nakładem pracy całego zespołu językowego. Nauczycielka, prowadząc „wewnętrzną konwersację” (Archer 2000) z samą sobą, stwierdza, że wykonywanie testu pozycjonującego nie ma sensu, i irytuje się: „Nakłady przewyższą zyski – osobiście nie jestem zwolenniczką idei tego testu” [K3]. To przekonanie nie wpływa na jej działanie,

wręcz przeciwnie: „Nie jestem przekonana do celowości tego testu, ale staram się go zrobić jak najlepiej” [K3]. Pociąga to za sobą liczne konsekwencje. „Tylko dzięki celowemu zainwestowaniu energii psychicznej jednostka wprowadza ład do własnego świata przeżyć” (Csikszentmihalyi 1998, s. 15). Praca nad testem stanowi źródło wielu negatywnych doznań: irytacji, rozdrażnienia, zniechęcenia, złości.

Zupełnie inaczej jest w przypadku autorskich inicjatyw. Nauczycielka odczuwa zadowolenie, gdy realizuje twórcze, własne pomysły. Moje czyni różnicę – sprawia, że nauczycielka jest zmotywowana i zaangażowana. W trakcie testu doświadcza zawodu: „Niektóre uczennice oddały za szybko test. Widać, że się nie przyłożyły. Jest mi żal, że nie mają zacięcia, że nie próbują ze wszystkich sił” [K3]. Wyłania się tu wizerunek uczennic, które mają pracować tak długo, jak nauczycielka uznaje za słuszne, przykładać się, mieć zacięcie i dążyć do wyniku. Opisywane uczennice nie spełniają jej oczekiwań. Nauczycielka sprawdza testy w pośpiechu, gdyż jest ciekawa wyników, a równocześnie nie chce przeznaczyć na to działania dużo czasu: „Muszę sprawdzać szybko, bez sentymentów, i się nie pomylić. Muszę trzymać na wodzy odruchy doceniania przebiegów w teście. Aby był miarodajny, nie mogę włączać serca, tylko maszynę: dobrze/źle, żadnej sfery szarości” [K3]. Ponad sto lat temu Jan Władysław Dawid przestrzegał przed taką sytuacją. Jego myśl w dużym stopniu koresponduje z doświadczeniami nauczycielki:

Ale właśnie o to idzie, że nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzuconych mu z zewnątrz, przepisywanych z góry na lata, tygodnie, dni i godziny. W takim razie byłoby ekonomiczniej wszystkich nauczycieli zastąpić przez automatyczne aparaty; ktoś o jednej godzinie naciskałby określone guziki, we wszystkich szkołach aparaty, zaopatrzone w fonografy i kinematografy, zaczynałyby funkcjonować, uczniowie wedle umówionych sposobów reagowałiby, te same aparaty wykonywałyby kontrolę i „klasyfikowały” uczniów (Dawid 1959, s. 41).

Pozycjonowanie, na co wskazują słowa nauczycielki, ma być racjonalne, jednoznaczne, nieomyłne, jakby zrobione przez automat; liczy się tylko zero-jedynkowa weryfikacja. Z pola widzenia zniknąć ma uczeń, a przemówić mają jedynie treści zawarte w teście – przypomnijmy – z pytaniami otwartymi, a więc jednak wymagającymi interpretacji. Dążenie nauczycielki, by przekształcić się w szybką, nieomylną maszynę, wskazuje na zakorzenione przekonanie, że ocenianie racjonalne i bez włączania serca jest sprawiedliwe oraz profesjonalne. Szybkie, nieomyłne i obiektywne pozycjonowanie uczniów w klasach – to brzmi jak reklama handlowa czy „kompetencja” nauczyciela, wskazująca na przesiąknięcie szkoły neoliberalnymi, kapitalistycznymi regułami (Potulicka, Rutkowiak 2010). Nauczycielka po wielogodzinnej pracy nad testami (robi to przez kilka kolejnych dni) ma mieszane odczucia: „Triumf, że wyniki są dokładnie takie, jak

przewidywałam ;). Irytację, że tyle godzin poświęciłam na udowadnianie tego, co wiedziałam” [K3]. Po wykonaniu zadania racjonalizuje korzyści z jego przeprowadzenia, które jednak nie były powodem jego przeprowadzenia: „Znów to samo, żadnych niespodzianek z podziałem na grupy. Mamy ewentualny punkt przetargowy w rozmowach z dziewczynkami, rodzicami niezadowolonymi z podziału, ale nie było to warte takiej roboty” [K3].

Badana dopełniła ewaluacji, którą – wykorzystując metaforę Bolesława Niemierki (2009) – nazwać można „ewaluacją tandetną”, zawierającą w sobie zalecenia: „trzeba, musimy, robimy”. Działania nauczycielki wpisują się w powszechną w edukacji mierzalność wszystkiego, co przyczynia się do narastającej techno-biurokratyzacji życia. Ta refleksja, inspirowana słowami Tadeusza Sławka, znajduje rozwinięcie w jego analizach:

Towar bowiem, aby zaistnieć na rynku, musi odpowiadać miarom, spełniać normy i posiadać odpowiednie certyfikaty. Towaryzacja idzie pod rękę z proceduralnością i certyfikacją. Nawet takie wartości, z gruntu niemierzalne, jak zdrowie i edukacja, są poddane rygorom miar wszelakich, a co za tym idzie – stają się w coraz większym stopniu zbiurokratyzowane. Na tym polega, w wielkim skrócie, zafałszowanie zarówno pracy, jak i procesu szkolnego kształcenia (2017, s. 142).

Henryka Kwiatkowska tak postrzega funkcjonowanie w szkole:

I nauczyciel, i uczeń, aby mogli być zaangażowani w to, co się dzieje w szkole, muszą być przeświadczeni, że oni w tej szkole się liczą i w zależności od swych doświadczeń oraz wiedzy mają wpływ na bieg zdarzeń szkolnego życia. Ich obecność w szkole powinna być obecnością podmiotową (2008, s. 242).

W opisywanej przez nauczycielkę [K3] sytuacji uczniowie traktowani są jak pionki; nauczycielka wykonująca bezsensowne działanie też staje się pionkiem, a wszystko to po to, aby pozbawić argumentów niezadowolonych rodziców i uczennice (a zatem także przedmiotowo potraktować). Podsumowując, można powiedzieć, że test pozycjonujący pokazuje, kto, kim i przeciwko komu toczy grę (rozgrywa) w szkole. Nauczycielka nie wspomina (do czego mogłyby inspirować słowa Kwiatkowskiej), że mogłyby poprosić uczennice, iżby same zdecydowały, w klasie o jakim poziomie językowym chcą być, aby jak najlepiej służyło to ich rozwojowi. Ale nie byłoby to ani obiektywne, ani racjonalne, ani szybkie – jedyną korzyść to podmiotowe traktowanie uczniów. Ale w tej rozgrywce byłby to raczej przejaw słabości.

O (bez)sile planu w szkole

Działanie szkoły wymaga zaplanowania roku, miesiąca, dnia i każdej lekcji oraz wpisania indywidualnych posunięć w większy plan. Nauczyciel zjawia się w szkole ze świadomością dziennego rozkładu lekcji i poruszanej w ich trakcie problematyki. Jest to rama wyznaczająca jego codzienne funkcjonowanie.

Nauczycielka [K7] opisuje sytuacje wybijające z codziennego planu: złe samopoczucie uczennicy na jednej z lekcji oraz przyjście ucznia na indywidualną lekcję z gorącą herbatą i ciasteczkami. Reakcje i doznania nauczycielki warunkowane są specyfiką zaistniałej sytuacji. Problemy zdrowotne uczennicy nauczycielka odbiera jako trudną sytuację, w której się znalazła: „[...] muszę podejmować szybko decyzje, kierując się rozsądkiem, aby nie zbagatelizować zdrowia ucznia, ale i nie narazić na brak opieki pozostałych uczniów, nie wywoływać paniki” [K7]. Czuje „frustrację i niepewność” [K7]. Można powiedzieć, że sytuacja jest trudna, ale typowa. Zdarzenie to sprawia, że nauczycielka z większą siłą uświadamiają sobie własną odpowiedzialność za uczniów, wagę podjętych zobowiązań i decyzji, a nade wszystko to, że jest „zdana na siebie” [K7]. Uczennica pozostaje w centrum uwagi nauczycielki, co jednak nie zwalnia jej z dbania o pozostałych uczniów, którzy stanowią tu niejako publiczność reagującą na bieg zdarzeń: nauczycielka – koncentrując się na chorej – musi mieć ich jednocześnie pod kontrolą. Sytuacja ta ujawnia kwestię zapewniania bezpieczeństwa uczniom w szkole. Nauczycielka w zaistniałej sytuacji, pozostawiona sama sobie, nie jest w stanie zapewnić go wszystkim uczniom, co może tłumaczyć jej niepokój i frustrację. W tę sytuację wpisane jest rozdarcie nauczycielki, która nie ma komfortu troski wyłącznie o chorą uczennicę, lecz musi w tym samym momencie troszczyć się o wszystkich. Wprawdzie ta sytuacja absorbuje uwagę nauczycielki w konkretnym tu i teraz, ale nie ma kontynuacji (inaczej jest z incydentami), i chwilę po jej ustaniu codzienność wraca na swoje tory, a problem znika z pola widzenia. Nauczycielka ma zrozumienie dla tego typu sytuacji (wie, że się zdarzają i są niezależne od uczennicy), w której musi się odnaleźć. Można powiedzieć, że ta sytuacja ma wymiar egzystencjalny – ból, złe samopoczucie jest doświadczeniem każdego człowieka, więc jego zaistnienie w naturalny sposób budzi troskę.

Inaczej jest w przypadku zachowania się ucznia spożywającego ciastka i herbatkę na lekcji indywidualnego nauczania. Jest to sytuacja nauczania, w której każdy występuje w określonej roli, z niejako wyznaczonym ogólnie zadaniem. Choć uczeń łamie szkolne reguły zachowania, to nauczycielka stara się być ponad to i prowadzić zajęcia, skupiając jego uwagę na zadaniach. Blokuję swoje oburzenie, bo wie, że jest to uczeń o specjalnych potrzebach. Nauczycielka niecierpliwi się, czekając na momenty skupienia ucznia; nie ma możliwości zrealizowania planu:

Brakowało mi cierpliwości, by czekać na kolejne otwarcie i zamknięcie kubka. Czułam się rozdrażniona, gdyż nie udało mi się zrealizować planu na dzisiejszych zajęciach. W moim poczuciu był to stracony czas i nerwy [K7].

Wymagania nauczycielki zostały skonfrontowane z nietypowym jak na lekcje zachowaniem ucznia, co wzbudziło jej rozdrażnienie i zniecierpliwienie,

wręcz poczucie straty czasu. Badana nie obwinia ucznia, nie usprawiedliwia, nie szuka powodów takiego zachowania, nie zwraca chłopcu uwagi, nie upomina go, by z posiłkiem poczekał do przerwy, lecz zgadza się na łamanie szkolnych obyczajów, płacąc za to negatywnymi emocjami i czując, że godzi to w jej wartość. Pisze: „Sytuacja niby nietrudna, uczeń chce pić gorącą herbatę podczas zajęć, ale zajmowało mu to dużo czasu, absorbowało jego uwagę, która i tak jest trudna do osiągnięcia” [K7]. Partykuła „niby” wskazuje na pozorny, udawany brak trudności. Nauczycielkę irytuje asymetria zaangażowania jej i ucznia, marnotrawienie jej czasu na pozorowanie zaangażowania i spokoju. Ironicznie można powiedzieć, że nauczycielka na lekcję zjawia się z planem (poczuciem zobowiązania), a uczeń z posiłkiem. Ta groteskowa z pozoru sytuacja ukazuje kluczową dla efektywnej, codziennej pracy zasadę: bez pozyskania ucznia do współpracy plan nauczycielki nie ma szans realizacji. Nauczanie jest procesem, którego realizacja jest niemożliwa poza poziomem interakcyjnym, wymaga kooperacji i koordynacji działań nauczającego i uczącego się. Efekt pracy nauczyciela zależy od jego interakcji z uczniem. Nauczycielce łatwiej przychodzi aprobata sytuacji trudnej, ale akceptowalnej, niż błahej, ale bezsensownej i irytującej. Opisane sytuacje pokazują, jak łatwo szkolny plan ulega zmianom, ujawniając, że codzienne zamiary są konstrukcją kruchą, podatną na zniszczenie przez błahe nawet zdarzenia.

W sieci interakcji z rodzicami

Temat kontaktów z rodzicami jest wątkiem najczęściej (czterokrotnie) pojawiającym się w opisie tygodnia badanej nauczycielki [K7]. Opisuje konkretne sceny kontaktu: osobistego (jedno spotkanie zrealizowane, kolejne planowane), telefonicznego i mailowego; zaprezentuję je w kolejności przedstawiania przez nauczycielkę. Ich powody są zróżnicowane, ale typowe: częste nieobecności ucznia, niedopełnienie przez rodzica formalności związanych z wyjazdem dziecka na wycieczkę, zakwestionowanie oceny z zachowania wystawionej przez nauczycielkę. Jak badana postrzega siebie i rodzica w każdej z tych sytuacji?

Podczas spotkania (godz. 18.00) z matką dotyczącego nieobecności uczennicy (także obecnej na spotkaniu) nauczycielka odczuwała trudność w prowadzeniu rozmowy, gdyż miała zwrócić uwagę na niewłaściwe zachowanie dziewczyny. Była skupiona, „[...] aby krótko i treściwie powiedzieć mamie o nieobecnościach uczennicy oraz o konsekwencjach tego działania” [K7]. Z tej wyartykułowanej potrzeby wyłania się mechanizm unikania przez nauczycielkę odpowiedzialności. Sytuacje wychowawcze są angażujące i wymagają podjęcia się odpowiedzialności. „Praca człowieka jest jedną z rzeczy, przez którą jest on oceniony, i z pewnością jedną z bardziej znaczących rzeczy, przez którą człowiek ocenia siebie” (Hughes 1958, s. 42). Nauczycielka ocenia siebie jako niewystarczająco przygotowaną do rozmowy:

Było mi trudno zacząć rozmowę; chciałam, aby zarówno uczennica, jak i mama nie miały do mnie żalu za zwracanie uwagi na niewłaściwe zachowanie. Byłam zdenerwowana i niestety moje emocje udzieliły się uczennicy, która zareagowała płaczem. Następnym razem muszę lepiej przygotować argumenty, dopasowując je dokładnie do adresata moich uwag [K7].

Badana świadoma jest reguł codziennej komunikacji (Retter 2005) i potrzeby dostosowania argumentów do adresata, zwłaszcza gdy są krytyczne. Ta prozaiczna, wydawałoby się, sytuacja wychowawcza – wpisana w rolę wychowawcy klasy, jaką jest zwrócenie uwagi za niewłaściwe zachowanie – staje się kosztowna emocjonalnie dla nauczycielki. Celem nauczycielki była krótka, treściwa rozmowa i rozstanie się bez żalu. Żal – w sensie żałowania za niewłaściwe zachowanie – jednak był, o czym świadczył płacz dziewczynki, na co nauczycielka nie była gotowa. Nauczycielka odbiera doprowadzenie uczennicy do płaczu w obecności matki jako przejaw nieumiejętności załatwienia sprawy „krótko i treściwie”. Doświadczenie to staje się źródłem refleksji nad własnymi kompetencjami komunikacyjnymi. Odczuwa napięcie, wyostrenie niejednoznaczności opisywanej interakcji – doświadcza ambiwalencji (Witkowski 1994). Doznawane „wątpliwość, namysł, wahanie w podejmowaniu ważnych decyzji” (Kwiatkowska 1997, s. 130) są dla nauczycielki trudne do zniesienia (Kłoskowska 1983, s. 83).

Kolejnego rodzica nauczycielka przedstawia jako „niefrasobliwego”, „oszukującego”, „wymyślającego kolejne wymówki”, „nie dopełniającego formalności”, „zaniedbującego obowiązków” [K7]. Opisuje telefoniczną rozmowę z rodzicem (godz. 17.00) jako niekomfortową dla niej z wielu powodów:

- 1) rodzic nie dopełnił zobowiązań związanych z wyjazdem dziecka (presja terminów),
- 2) czuła się „[...] zmuszona do angażowania się w działania, które mnie nie dotyczyły” (presja angażowania się),
- 3) rodzic bronił się wymówkami (poczucie bycia oszukiwaną),
- 4) rozmowie przysłuchiwali się nauczyciele będący w pokoju nauczycielskim (presja obecności innych).

Można zadać pytanie: W imię czego nauczycielka podejmuje takie działania? Dlaczego czuła się „zmuszona do angażowania się w działania”, które jej nie dotyczyły? Z poczucia troski o ucznia, aby zabezpieczyć go przed przykrymi doświadczeniami (niemożność wyjazdu z powodu niedopełnienia formalności przez rodzica). Sytuacja ta, po pierwsze, pokazuje, że odpowiedzialny nauczyciel bywa zmuszony do przyjmowania na siebie niekomfortowych doświadczeń w imię zdefiniowanego przez siebie dobra dziecka, występowania w jego interesie nawet wobec rodziców. Po drugie, ujawnia relację w pokoju nauczycielskim: „Mój dyskomfort tej rozmowy potęgowała obecność nauczycieli w pokoju nauczycielskim, którzy mimo woli przysłuchiwali się moim próbom udowodnienia

rodzicowi, że zaniedbuje swoje obowiązki” [K7]. Nauczycielka miała poczucie bycia na cenzurowanym: znalazła się w centrum uwagi współpracowników oraz wystawiała się na potencjalną ocenę i krytykę z wielu stron (dodajmy, w sprawie, która jej nie dotyczyła). Ten niepokój nauczycielki sygnalizuje, że obawiała się zachwiania własnego wizerunku, zburzenia tego, za kogo chciała być uważana. Ujawnia kolejny powód kontaktu z rodzicem – „[...] udowodnienia rodzicowi, że zaniedbuje swoje obowiązki” [K7]. Sytuacja ta pokazuje, jak niepewna w swoich działaniach jest nauczycielka, jak mało utwierdzona o potencjalnym wsparciu ze strony współpracowników. Nie jest przekonana, że może/ma prawo upominać rodzica, który zaniedbuje swoje obowiązki. Traci poczucie upewnienia, przeświadczenie, że ma prawo wychowawczego oddziaływania na ucznia i jego najbliższe otoczenie. Szkoła jest instytucją, gdzie trudne sytuacje nie są traktowane jako wyzwania, które mogą ukazać obszary funkcjonujące niewłaściwie, wymagające naprawy. Kluczową rolę przywiązuje się do udowodnienia komuś czegoś (winy, zaniedbania itp.), do znalezienia kozła ofiarnego, którego należy ukarać, obciążyć winą.

Warto w szkole kształtować „delikatność myślenia”, do czego zachęca Sławek (2017, s. 141), która jest przeciwieństwem myślenia „prostackiego”, „grube-go”, uprawianego powszechnie (zwłaszcza przez partyjną politykę). Delikatne myślenie jest

[...] zdolne do konkluzji, że świat nie jest czarno-biały, że cnota i grzech nie rozkładają się symetrycznie tak, by cnota była „nasza”, a grzech wyłącznie „ich”. [...] Delikatność myślenia jest niezgodą na widzenie zablokowane, operujące jedynie ogólnym schematem i schemat ten utwierdzającym. W przeciwieństwie do tego sposobu postrzegania świata myślenie delikatne nie ma ambicji całościowych, nie wyrasta z pragnienia i dążenia do doskonałości. Przeciwnie, rozpoznając niedoskonałość fragmentu, szczegółu, detalu, zmierza ku sensom nie roszcującym sobie pretensji do tego, by „stanąć w prawdzie” (Sławek 2017, s. 142).

Nauczycielka po otrzymaniu od rodzica maila, w którym podważał ocenę z zachowania wystawioną jego córce, pisze o swoich refleksjach oraz doznaniach:

[...] zaczęłam się zastanawiać, czym kierował się rodzic, czy jego niezadowolenie jest zasadne, czy przypadkiem nie skrzywdziłam ucznia swoją oceną. [...] czułam się zaniepokojona tym listem i słowami rodzica. Miałam poczucie, że może coś jest nie tak i przeglądałam jeszcze raz punktację całej klasy dotyczącą zachowania. Odczuwałam wielką odpowiedzialność za każdą moją ocenę i słowa wypowiedziane w stosunku do młodych ludzi [K7].

Aktywność rodzica przyczynia się do zwrócenia się w przeszłość, do ponownego przeanalizowania własnych działań i decyzji.

Niewspółmierność oczekiwań do rezultatów

Badana nauczycielka [K18], wspomagając uczniów z dysfunkcjami, opisuje własne refleksje:

O Matko, znowu ta klasa. Trudne jest wspomaganie w tej klasie, każdy uczeń jest inny, co innego robi i w innym tempie; ponadto postępy są tak słabe i krótkotrwałe. Tylko czasem widzę sens mojej pracy, przeważnie opadają mi ręce, że oni nie pracują na lekcji, że rodzice nie pracują z nimi w domu, nie pamiętają nic [K18].

Nauczycielka odczuwa na lekcji rozczarowanie i zniechęcenie do dalszych działań. Nie widzi sensu wkładania wysiłku w rozwój tych uczniów, gdyż jej praca nie przynosi oczekiwanych przez nią rezultatów, postrzega swoje zadania jako niewykonalne (Schütz 2008, s. 140). Wypowiedź badanej odsłania definicję idealnych uczniów: mają być podobni do siebie; pracować, i to w równym tempie, na lekcji; powtarzać materiał w domu z rodzicami; dobrze zapamiętywać; nauka ma przynosić widoczne i długotrwałe efekty. Partykuła „znowu” wskazuje, że badana ma już zasób wiedzy podręcznej dotyczącej tego, jak się pracuje w tej klasie, zna tych uczniów i wie, czego się spodziewać. „Znajomość to cecha przeszłości” (Tuan 1987, s. 164). Źródłem zniechęcenia są: tempo pracy, zainteresowania oraz inność każdego z uczniów. Mimo że pełnienie funkcji nauczyciela wspomagającego z definicji zakłada reagowanie na indywidualne potrzeby poszczególnych uczniów, nauczycielka nie widzi w tym sensu. Spodziewała się uczniów sprawniej pracujących. Aby poradzić sobie z własnym rozczarowaniem, przenosi na rodziców część oczekiwań. Typowym oczekiwaniem kierowanym pod adresem rodziców (nie tylko w klasach integracyjnych) jest, żeby pracowali z dzieckiem w domu. Dobry rodzic definiowany jest przez nauczycielkę jako taki, który kolejny raz powtórzy z dzieckiem materiał przerabiany w szkole, reagując na jego indywidualne potrzeby i trudności. Wtedy nauczycielowi łatwiej jest realizować podstawę programową i osiągać wymagane rezultaty, a tym samym minimalizować własne rozczarowanie.

Gdy uczniowie pracują zgodnie z wyobrażeniem nauczycielki, odczuwa dumę i zadowolenie. Pracę z uczniami w innej klasie integracyjnej opisuje następująco:

Wiem dokładnie, co będę robić; wiem, czego się spodziewać; uczniowie są przeważnie przygotowani, potrafią wykorzystywać nabytą wiedzę, pręźnie pracują; wystarczy, że przy nich jestem, a oni cały czas przy mojej pomocy pracują. Tak pracować lubię [K18].

Można postawić hipotezę, że nauczycielka pracuje wprost proporcjonalnie do wysiłków uczniów. Nie bez znaczenia jest to, jak postrzega uczniów, z którymi pracuje. Im lepiej postrzega uczniów, tym chętniej przykłada się sama do pracy z nimi. Dzięki temu uczniowie chętniej pracują, utwierdzając nauczycielkę

w przekonaniu, że warci są jej wysiłków. Jej stosunek do własnej pracy pełni znaczącą funkcję socjalizującą – stanowi wzór postawy wobec realizowanych zadań. Nauczycielka uczy swoim stosunkiem do pracy, że gdy ktoś odbiega od normy, ma trudności, z którymi nie potrafi sam (czy przy wsparciu rodziców) sobie poradzić, to nie warto podejmować trudu pracy na jego rzecz. Zajęcia indywidualne kosztują ją wiele cierpliwości, co związane jest z tempem pracy ucznia: „Myślałam: zrobimy wreszcie tę kartę pracy i przejdźmy do następnej” [K18]. Badana wykorzystuje czas indywidualnej pracy z uczniem do własnych celów, a nawet odpoczywa: „Była to chwila oddechu, bo nie muszę być jak aktor na scenie i nie muszę cały czas kontrolować klasy; bo P. pracuje wolno i wtedy mogę się zastanowić i poplanować, co będę robić z innymi klasami” [K18].

Ironicznie można by powiedzieć, że nauczycielka tym razem dostosowała się do tempa pracy ucznia. Jednak z drugiej strony ta zrelaksowana postawa świadczy o tym, że nauczycielka nie ma wobec ucznia żadnych oczekiwań, nie stawia mu wymagań rozwojowych. W trakcie indywidualnej lekcji pozoruje pracę – czas, który spędza z uczniem, nie jest w pełni wykorzystany na rzecz jego rozwoju. Zbigniew Kwieciński (1995) ponad dwadzieścia lat temu na podstawie badania dotyczącego struktury i jakości wykorzystania czasu lekcji w typowej szkole podstawowej (z zastosowaniem kierowanej ukrytej obserwacji uczestniczącej, prowadzonej przez ucznia) sformułował – jak sam określił – „[...] dość drastycznie brzmiące twierdzenie, że szkoła jest zorganizowaną stratą czasu i zorganizowaną blokadą rozwoju [...] w odniesieniu do uczniów, którzy oczekują od szkoły intensywnej pracy umysłowej” (1995, s. 97). Na podstawie wypowiedzi nauczycielki dodać można, że także w odniesieniu do uczniów, którzy sami nie są w stanie wytyczyć sobie rozwojowych celów. Renata Wawrzyniak-Beszterda, która analizowała komunikowanie się na lekcjach w szkołach średnich, taką strategię – przytaczając wypowiedź jednego z uczniów – nazywa „byleby przeleciała lekcja” (2002, s. 106). Nauczycielka wydaje się nie dostrzegać, że „[...] to, co dzieje się w ciągu szkolnego dnia, ma swoje konsekwencje dla karier życiowych młodych ludzi” (Mikiewicz 2009, s. 97), a na nauczycielu spoczywa odpowiedzialność nie tylko za czyny podjęte, ale także zaniechane.

Diametralnie inaczej odnosi się do sytuacji, gdy uczniowie lekceważą jej czas. O uczestnikach koła języka angielskiego pisze: „Ile osób dzisiaj przyjdzie? [...] dlaczego się spóźniają? Potem jest mało czasu. Brak poszanowania czyjegoś czasu i zrozumienia nauczyciela” [K18]. Odczuwa „[z]łość, niepewność. To przykre, kiedy się poświęca czas, a uczniowie nie doceniają tej możliwości i nie traktują takich szans poważnie” [K18]. A zatem można kolokwialnie stwierdzić, że punkt widzenia zależy od punktu siedzenia. Swoją czas traktuje jako dar, który ofiarowuje uczniom, ale – obdarowując – oczekuje odwzajemnienia, ma nastąpić wymiana dóbr (por. Mauss 2001). Nauczycielka ofiarowuje czas i wiedzę, a uczniowie – zaangażowanie, punktualność, docenienie i rzetelną pracę. Nie

uzyskując tego, czego oczekuje, doznaje przykrych emocji i rozczarowania postawą uczniów. Nauczycielka chce ofiarować uczniom swój dar, ale nie jest to równoznaczne z tym, że uczniowie chcą go przyjąć i odwzajemnić w dostępnej im walucie (wzajemność nie musi być wymierzona „w tej samej walucie”) (Sztompka 2002).

Jak nauczycielka postrzega swoich uczniów

Nauczycielka [K14] pracuje jako nauczyciel wspomagający w klasach integracyjnych z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. O wspomaganych uczniach mówi: „Na jednej lekcji są dwa wózki inwalidzkie w tym jedna osoba niepisząca, agresywny przypadek autyzmu i dwóch chłopaków upośledzonych” [K14]. Dwa wózki inwalidzkie, agresywny przypadek... – trudno uwierzyć i zaakceptować, że mowa tu o dzieciach. Wydaje się, że swojej roli nie definiuje jako towarzyszenie uczniowi, wspomaganie go w trudnościach, ale jako „prestawianie rzeczy”, „kontrola przypadków”. Chropowaty, niedbały język wskazuje na przedmiotowy stosunek do uczniów, na lekceważenie raniącej siły słów.

Jest świadoma trudności, które uczniowie muszą pokonać, by sprostać szkolnym wymaganiom, ale jeszcze bardziej tych, które stwarzają nauczającym. Pisze kolejno o:

- 1) „groźnym autystyku”, którego pilnuje w męskiej toalecie, gdyż wyzywa kolegów;
- 2) uczniu autystycznym, który „[...] wpada w szal, gdyż nie jest zadowolony z wyniku sprawdzianu i rzuca się na podłogę”;
- 3) dziewczynce, która „[...] nie jest w stanie opanować nawet podstawy programowej i nie ma ochoty zgłębiać tajników chemii”;
- 4) uczniach, którzy „[...] nie są w stanie wyobrazić sobie atomu ani innych abstrakcyjnych zagadnień, a przecież obowiązuje ich podstawa programowa i egzamin gimnazjalny”;
- 5) młodych ludziach, którzy „[...] marnują mój i swój czas oraz moją ciężką pracę i szkoda, że zrozumieją to za jakieś następne 15 lat” [K14].

W szkole zdarzają się sytuacje tak złożone, że badana nie potrafi sobie z nimi poradzić. Doświadcza agresywnych zachowań uczniów, których jest zarówno adresatem, jak i obserwatorem. Zachowania te utrudniają codzienną pracę jej i całej klasie. Zastanawia się: „Jak mam to wszystko ogarnąć, żeby im pomóc?” [K14]. Jest rozczarowana uczniami, tym, że nie spełniają jej oczekiwań. Postrzega ich jako nienadających się do nauki w gimnazjum, gdyż postawiona im poprzeczka jest zbyt wysoka i nie są w stanie przyswoić materiału określonego w podstawie programowej. Doświadczenia nauczycielki ujawniają, jak w szkole rozłożone są akcenty. Przyswojenie zewnętrznie narzuconego materiału przez

wszystkich uczniów jest ważniejsze niż indywidualne potrzeby i możliwości uczniów. To uczeń ma się dostosować do szkoły, a nie szkoła do jego potrzeb i barier rozwojowych. Nie traktuje szkoły jako czynnika ruchliwości społecznej (windy społecznej) (Sorokin 2009), miejsca, w którym pomaga się pokonywać trudności.

Doznania nauczycielki rozciągają się od bezradności, przez żal, aż do wściekłości. Żal jej: uczniów będących w trudnej sytuacji, niewykorzystanych przez nich szans, ich rodziców, ale także własnego czasu (np. gdy musi realizować zadania związane z pracą w niedzielę), który zdarza jej się uznawać za zmarnowany (np. gdy uczniowie nie przyszli na kartkówkę i będzie musiała kolejny raz powtarzać cały proces sprawdzania i oceniania wiedzy uczniów). Dodać należy, że jedyne pozytywne odczucie nauczycielka odnotowuje słowami: „dam radę”, co wskazuje na jej świadomość złożoności sytuacji oraz nadzieję, że kolejny raz jej podoła. Nauczycielka w ciągu opisywanego tygodnia doświadcza głównie negatywnych doznań: „Zmęczenie, wściekłość, bezradność [...]. Trochę żal do systemu albo nic, bo nie było czasu. [...] Trochę strach, trochę wściekłość, trochę szczęście, że nie jestem na jej miejscu [mowa o matce chorej uczennicy – A.K.-B.]. [...] Żal” [K14]. Doświadcza przeciążenia spowodowanego pracą z uczniami o szczególnych trudnościach edukacyjnych. Instrumentalny język opisu uczniów (dwa wózki inwalidzkie, agresywny przypadek) ukazuje, że są oni na jednym poziomie z przedmiotami, nad którymi trzeba zapanować, by poradzić sobie z trudnościami konkretnych dni. „Inwazja rozumu instrumentalnego” (Kwaśnica 2014) na system szkolny – nastawienie na cel, efekty i ich pomiar według tych samych kryteriów – sprawia, że gubi się z pola widzenia konkretnego ucznia-człowieka i jego świat, a praca nauczycieli staje się bezsensowna i wypalająca.

Wymuszona codzienna ruchliwość

Nauczycielka opisuje swój dzień jako kalejdoskop zdarzeń: „Lekcje, przerwy, sprawdzian, kartkówka, praca z uczniem upośledzonym, poskramianie autystyka na dyżurze, kserowanie sprawdzianów” [K14]. Oddzielane przecinkami czynności, nieróżnicowane pod względem ich rangi i ważności (tyle samo znaczą kserowanie i poskramianie autystyka), wskazują, że nauczycielka przede wszystkim działa, bez refleksji i wrażliwości. Cała lista to zadania, które nauczycielka ma przygotować i wykonać. Ta liczba zobowiązań znieczula ją; sprawia, że działa automatycznie, bez koniecznej uwagi i troski, tak o ucznia, jak i o siebie.

Każdy dzień to powtarzające się przemieszczanie, nieustający ruch między przystankami, jakimi są „sala lekcyjna, korytarz szkolny, pokój nauczycielski” [K14]. „Ścieżka ruchów i znajdujące się na niej przystanki tworzą razem większe

miejsce” (Tuan 1987, s. 227) – szkołę. Ta ruchliwość jest wymogiem koniecznym, aby ogarnąć wszystkie codzienne zobowiązania. Wielkość szkoły, organizacja rozkładu lekcji, udostępnianie sal do prowadzenia lekcji to czynniki przyczyniające się do tego, jak często i z jaką prędkością musi się przemieszczać („Każda lekcja w innej sali w piwnicy, brak odczynników” [K14]). Ta ruchliwość nie wynika z zaangażowania czy operatywności nauczycielki, lecz raczej z – niemożliwej do spełnienia – konieczności bycia w kilku miejscach równocześnie, co świadczy o brakach organizacyjnych w szkole. Docieranie na miejsce wymaga od niej trudu i ciągłego zorientowania na przyszłość – łączy się tu czas i przestrzeń. „Potrzeba znalezienia się w określonym miejscu prawie zawsze łączy się z potrzebą bycia tam w określonym czasie” (Tuan 1987, s. 167).

Nauczycielka pozostawiona jest sama sobie z trudną sytuacją (na lekcji, gdy nieobecna jest druga nauczycielka), co rodzi „[...] żal do systemu albo nic, bo nie było czasu” [K14], ale przede wszystkim bezradność, przeciążenie, a w konsekwencji instrumentalne traktowanie uczniów. Szkoła nie ma wypracowanych skutecznych procedur radzenia w sytuacji nieobecności nauczyciela wspomagającego. Obecny nauczyciel ma jakoś sobie poradzić. W takich sytuacjach główny nacisk położony jest na zapewnienie bezpieczeństwa na lekcji; raczej nie ma mowy o rozwoju uczniów. Nauczycielka ogarnia bałagan organizacyjny na lekcji tak, jakby to nie były osoby, lecz przedmioty, które trzeba na czas należy odstawić w inne miejsce. Pisze:

Na jednej lekcji są dwa wózki inwalidzkie, w tym jedna osoba niepisząca, agresywny przypadek autyzmu i dwóch chłopaków upośledzonych. Moja koleżanka jest na zwolnieniu lekarskim, Pan dyrektor nie wpisał zastępstwa. Na przerwie muszę zawieźć wózki windą, zdążyć na następną lekcję, no i jeszcze mam dyżur [K14].

Sytuacja wymusza pośpiech; doświadczenie czasu jest tu ściśle związane z doświadczeniem przestrzeni. Wskazuje to na dodatkowy, wymuszony niepełnosprawnością uczniów ruch nauczycielki w szkole. Przemieszczanie się uczniów na wózkach wymaga obecności nauczycielki. Można o niej powiedzieć, że w dosłownym (ale nie tylko) znaczeniu słowa jest osobą, która przesuwa w górę lub w dół swoich uczniów. Nauczycielka działa nagle i prędko, a często także wbrew sobie, kierując się tym, co musi zrobić, a nie tym, czego by potrzebowała czy chciała. Ta powtarzająca się desynchronizacja sprawia, że jej wydajność emocjonalna się zmniejsza (Kasperczyk, Frenczyn 1996).

Analiza zapisu tygodniowej pracy nauczycielki pozwala sformułować tezę, że wraz z przekroczeniem progu szkoły wpada w kręcący się w kółko, pochłaniający ją bez reszty natłok czynności, które sprawiają, że odcina się od potrzeb własnych i uczniów. Pędzi do przodu, realizuje czynność za czynnością – oby wytrwać do końca dnia. Każdy dzień to walka z licznymi przeciwnościami spowodowanymi organizacją funkcjonowania szkoły, zachowaniami i potrzeba-

mi uczniów, oczekiwaniami rodziców oraz nieprzewidywalnymi zdarzeniami (np. choroba koleżanki) burzącymi codzienny plan. Ta nieprzewidywalność, wielość i złożoność tego, co się w szkole wydarza, sprawiają, że nauczycielka ma poczucie, iż „[...] ciągle coś wisi za plecami, nie ma chwili, że nic nie musisz robić” [K14]. Odnosi wrażenie, że jej praca nie ma końca, każda chwila jest wypełniona działaniami. Szkoła działa w myśl reguły, że dobrze spełniony dzień pracy to ten wypełniony jak największą liczbą zrealizowanych (odfajkowanych) zadań. Ale zadań zawsze jest więcej niż nauczycielka jest w stanie zrealizować. Można powiedzieć, że wpisuje się w ogólny trend ukazywany przez Hertmuta Rosę

[...] jeśli będziemy żyć „dwa razy szybciej”, jeśli zrealizowanie jakiegoś działania bądź celu czy przeżycie jakiegoś doświadczenia będzie nam zajmować jedynie połowę tego czasu, co obecnie, będziemy mogli podwoić to, co możemy wykonać w ciągu życia (2012, s. 94).

Działa instrumentalnie i zadaniowo: poskromić, pilnować, zawieźć, zdążyć... W pośpiechu, wielości zadań i niewłaściwej organizacji pracy w klasach integracyjnych gubi się człowiek.

Będący wyżej w hierarchii zaciska pętlę czasu

Nauczyciel sprawuje tu najbardziej subtelną (a przez to niebezpieczną) z form władzy – mikrowładzę: rozproszoną i mało uchwytną władzę nad szczegółami i detalami, mikroelementami codziennego życia (Nowak-Dziemianowicz 2014, s. 102).

Zbliżający się egzamin skłania nauczycielkę do refleksji, że uczniowie zbyt wolno pracują, nie dostrzegają powagi zbliżającego się sprawdzianu. Denerwuje się „niefrasobliwą”, jak mówi, postawą uczniów i w związku z tym ma poczucie, że musi zadawać im więcej do samodzielnego przygotowania w domu. Świadomość momentu sprawdzenia wiedzy mobilizuje ją do wytężonej pracy i sprawia, że odczuwa presję czasu (*deadline*). Nauczycielka działa niekonsekwentnie: zadaje więcej pracy domowej, ale nie ma czasu na jej sprawdzenie. Sytuacja ta rodzi wiele odczuć: niepokój, zdenerwowanie i niezadowolenie, zarówno z tempa pracy uczniów, jak i ze swojego wcześniejszego folgowania. Pracę nauczycielki charakteryzuje częste przekładanie zadań z jednego dnia na drugi, co świadczy o przeciążeniu zadaniami, które musi zrealizować, ale także o nieumiejętności gospodarowania czasem. To przesuwanie zadań i świadomość, że ich nie ubywa, sprawia, że badana czuje się zmęczona i obciążona. Mówi o swojej pracy językiem wydajności: „zbyt wolno pracują”, „za bardzo folgowałam”, „upór w dążeniu do zrealizowania wyznaczonych zadań”, „muszę sporo zadać” – wszystko po to, aby osiągnąć efekt, jakim jest przygotowanie do egzaminu. Ma poczucie, że „pętla czasu” (Szlendak 2015) zaciska się coraz bardziej. Działa w pośpiechu, przytłoczona zadaniami oraz w poczuciu, że nie zdąży powtórzyć materiału,

sprawdzić itp. Niezależnie od tego, ile by zrobiła każdego dnia, pod jego koniec ma poczucie, że wciąż jest za mało.

Badana stworzyła hierarchię zadań – w relacjonowanym czasie priorytetem jest przygotowanie do egzaminu, a wszelkie inne działania (takie jak dni otwarte, sprawdzian próbny z innego przedmiotu) są mniej ważne i stanowią źródło stresu. Jest usatysfakcjonowana, gdy udaje jej się realizować zadania zgodnie z planem i realizuje je bez opóźnień.

Nauczycielka nie jest jednak osobą decydującą o tym, co się zdarzy w trakcie realizowanych przez nią lekcji. Opisuje wyrazistą sytuację podczas lekcji, do której się starannie przygotowywała:

Dobrze idzie, świetnie są zrobione te ćwiczenia, uczniowie mi się rozgadali i... O, nie! Tylko wymagania – ze wszystkim musisz zdążyć i co?! Zabierają połowę zajęć!!! Czy nie można dni otwartych i rekrutacji robić po egzaminach?!!! Dyskutuję i słucham, co mówią moi trzecioklasiści. Pojawia się dyrektor i zapowiada wizytę ze szkoły średniej – mundurowej. Wchodzą, łamiąc mi tok zajęć. Nie wracam już do właściwego trybu, znowu reszta w domu... [K16]

Dyrektor bowiem „[...] posiada prawo autorytarnego wyznaczania czasu dla czynności wykonywanych przez innego uczestnika lub inny typ uczestnika” (van Leeuwen 2008, s. 496). Inaczej mówiąc, nauczycielka podlega „spersonalizowanym nakazom czasu” (van Leeuwen 2008, s. 496) określonym przez przełożonego. Można mówić tu o istnieniu w szkole „władzy nad” czasem (Fromm 1994, s. 77; Czerepaniak-Walczak 2001, 2008, s. 269). Przejawia się ona panowaniem nad otoczeniem, rządzeniem innymi oraz „[...] dominacji nad sytuacjami, w których uczestniczą” (Fromm 1994, s. 77). Nauczycielka [K16] nie ma wpływu na to, że ktoś przeszkadza jej w lekcji, dyrektor nie uzgadnia z nią tego wcześniej, a nawet nie informuje – po prostu wchodzi i zabiera jej czas, burząc plan i przebieg lekcji. Nauczycielka irytuje się, ale nie dziwi, co wskazuje na istnienie takich lub podobnych sytuacji w przeszłości. Szkoła jest instytucją, w której dyrektor może bez uprzedzenia i wcześniejszego uzgodnienia wykorzystać wcześniej zaplanowany czas do realizacji własnych celów. Wskazuje to na kulturę organizacyjną szkoły i autorytarny styl kierowania placówką (Tołwińska 2011).

Konieczność zmiany planów rodzi u niej rozdrażnienie oraz poczucie bycia lekceważoną przez dyrektora, który bez konsultacji zmienia plany jej i uczniów. Słowa badanej: „Oczywiście bez konsultacji ze mną”, wskazują, że łamanie rozkładu zajęć jest sytuacją powtarzającą się; można rzec, jest szkolną normą. Dyrektor jest tym, który autorytarnie odbiera nauczycielce czas na realizację jej zadań, ale nie zmienia stawianych jej wymagań – nauczycielka ma sobie poradzić w zaistniałej sytuacji. Badana [K16] czuje się pozostawiona sama sobie, rozgoryczona, pozbawiona możliwości realizacji swoich zamierzeń. Rozkład zajęć uczniów i nauczycielki jest tak wypełniony zadaniami, że nie ma możliwości

odpracowania lekcji i zrealizowania materiału. Dostrzeganym przez nią rozwiązaniem jest skracanie czasu przeznaczonego na realizację materiału. Wykorzystuje strategię polegającą na tym, że stracony czas da się „podgonić, nadrobić”, zadając więcej pracy domowej, szybciej omawiając poszczególne zagadnienia itp. W ten sposób przerzuca odpowiedzialność na uczniów. Sytuacja taka budzi jednak jej rozgoryczenie. Można powiedzieć, że uruchamia się proces odbierania czasu tym, nad którymi ma się władzę – dyrektor zawłaszcza czas nauczycielki, a ona robi to samo z czasem uczniów. Szkoła jest instytucją, w której nie szanuje się czasu tych, którymi się kieruje, usprawiedliwiając to wyższą koniecznością. „Z punktu widzenia władzy nie ma momentów przeżywanymi (przeżycie jest bezimienne), są tylko następujące po sobie chwile, równowartościowe na linii przeszłości” (Vaneigem 2004, s. 226).

W szkole miesza się wiele interesów różnych aktorów społecznych: obok wymiaru dydaktycznego wyłania się także wymiar zarządzania placówką, jej funkcjonowania w środowisku lokalnym, promocji oraz wpływania na dalsze wybory edukacyjne uczniów.

Czas staje się kluczowym tematem poruszonym w Formularzu Opisu Przebiegu Dnia przez badaną nauczycielkę. Czas staje się kanwą dziejących się w szkole zdarzeń, które mają odczuwalny/dotkliwy charakter dla badanej. Andrzej Nowicki podkreśla, że „[...] kiedy o czasie się mówi, to nie o czasie się mówi, ale o człowieku – o wymiarach, obszarach i wartości jego działań” (1983, s. 41). Nauczycielka [K16] dostrzega istnienie czasu (własnego i uczniów) oraz nadaje znaczenie temu, jak jej czas jest wykorzystywany. Planuje swoje szkolne działania w nadziei, że posłużą uczniom i pozwolą jej wywiązać się ze stawianych przed nią zobowiązań. Sytuacje zawłaszczania czasu przez dyrektora czy niefrasobliwego stosunku do jej czasu ze strony uczniów opisuje jako przykre doświadczenie lekceważenia, nadużywania pozycji. Doskwiera jej poczucie niedostrzeżenia, braku szacunku dla jej czasu i nakładów pracy. Doświadcza dotkliwego uczucia niewspółmierności rezultatów do wkładanych wysiłków. Bezpowrotna przemijalność czasu i niedoceniające nakładu pracy budzi jej rozgoryczenie: „Po lekcjach. Całe tony papieru wynoszę w wielkiej torbie do spalania. To także moja praca (niestety!)” [K16]. To metaforyczne spalanie wskazuje na doznawaną przez nauczycielkę ulotność, a nawet bezsensowność własnej pracy. Jedyne, co pozostaje, to uczucie żalu i niespełnienia.

Refleksje podsumowujące

Tytułowe działania „[...] wbrew interesom i bez wiedzy tych, dla których są wykonywane” Maria Dudzikowa (2013a, s. 114; zob. także Dudzikowa 2013) zalicza, za Janem Lutyńskim (1990, s. 105), do szeroko rozumianych działań

pozornych, których funkcją jest samo ich istnienie. Analiza tego, co na co dzień zachodzi w szkole, pozwala identyfikować liczne działania pozorne nauczycieli. Powyżej ukazane sceny odsłaniają działania pozorne o różnym charakterze i specyfice, realizowane w różnych warunkach i wobec różnych podmiotów szkolnej codzienności. Pozór można dostrzec w czterech obszarach:

- 1) codziennych relacji nauczycieli z uczniami, rodzicami, dyrekcją i innymi nauczycielami, ale także samym sobą (czego przykładem jest kompletowanie „teczki na awans”);
- 2) wykonawstwa zadań (odgórnie zleconych), których zasadności się nie dostrzega;
- 3) rezygnowaniu z własnej autonomii;
- 4) życzeniowym stylu myślenia.

Te drobne zdarzenia, sytuacje i czynności, pozornie błahe, bywają nieostrzegane przez biorące w nich udział osoby. Ich obecność staje się czymś oczywistym, głęboko wrosniętym w podręczną wiedzę uczestników szkolnej codzienności, a równocześnie niezauważalnym dla nieuczestników. Rodzi to poważne konsekwencje, na które zwraca uwagę Dudzikowa w dyskusji panelowej z udziałem praktyków: „[...] pozór zbagatelizowany, który być może dałoby się w porę zdemaskować, zakorzenia się i trudno już sobie z nim poradzić, bowiem jego rozwiązanie nas przerasta” (2013, s. 420).

Pozór strukturyzuje szkolną rzeczywistość badanych nauczycieli, podtrzymuje i konserwuje zarówno ich styl myślenia, jak i działania. Nawet jeśli nauczyciele go dostrzegają, to nie upatrują we własnym działaniu siły sprawczej zdolnej mu przeciwdziałać, zarówno w edukacji rozumianej jako system, jak i proces, którym kierują. Niesie to negatywne konsekwencje dla uczniów (np. przedmiotowe traktowanie, dewastacja zaufania, marnowanie potencjału) i dla samych nauczycieli (poczucie bezsensu i wyczerpania, bagaż negatywnych emocji). Analiza powyższych scen ukazuje, że badani nauczyciele wydają się służyć podtrzymaniu integralności szkolnego świata pozorów, broniąc tym samym własnej pozycji, wprawdzie niezbyt lubianej, ale jednak znanej i oswojonej. Podtrzymywane przez nauczycieli złudzenie braku wpływu na to, co się w szkole dzieje (ze względu na systemowe regulacje, ale i złożoność procesu edukacji), stanowi swego rodzaju alibi dla zrzucania z siebie odpowiedzialności i braku zaangażowania w działania służące uczniom.

5.1.4. Przygniatający „kram życia, w którym tonę od niepamiętnych czasów”⁵, czyli codzienne doświadczenia nauczycieli ze stażem powyżej 20 lat

Kariera równoległa – dwa etaty równocześnie

Nauczycielka wychowania fizycznego [K4] prowadzi w ciągu dnia różne lekcje (siatkówka, pływanie), indywidualną rewalidację w domu uczennicy niepełnosprawnej i dodatkowe zajęcia sportowe w szkole. Poza tym ma zajęcia na pływalni dla dzieci klas I–III, a nawet 5–6-latków z pobliskich miejscowości (są to zajęcia, które realizuje za dodatkową odpłatnością poza pracą w szkole). Świadczy to o prowadzeniu „kariery typu *patchwork*” (Kędzierska 2012a, s. 260), w której każdy dzień nauczyciela to kompozycja różnorodnych własnych zobowiązań realizowanych w kilku miejscach pracy. W wywiadzie podkreślała, że jest jednym z niewielu nauczycieli cieszących się z „okienek”, które wykorzystuje na dorabianie i planuje wtedy np. zajęcia na basenie. Praca na basenie jest wyczerpująca, wymaga od nauczycielki dużego nakładu pracy, gdyż nie ma doświadczenia w pracy z małymi dziećmi, a często musi razem z nimi wchodzić do wody. Przygotowanie do prowadzenia tych lekcji jest czasochłonne, wymaga podjęcia wielu działań samokształceniowych oraz licznych konsultacji z bardziej doświadczonymi trenerami małych dzieci. Opisując swoją pracę z małymi dziećmi, ukazuje przyziemny aspekt codziennego funkcjonowania: „[...] dzieci boją się wody, dzieci nie słuchają poleceń; duży hałas, rozkojarzenie dzieci, wiele razy trzeba powtarzać te same polecenia, namawiać do wykonania zadania; dzieci dopytują się [...]. Co chwila pytają: Czy ja dobrze?” [K4]. Ta intensywna obecność dzieci męczy i wyczerpuje badaną: „[...] jestem z czasem i kolejnymi pytaniami coraz bardziej zniecierpliwiona. Ciągłe myślę o tym, żeby nikomu nic się nie stało, żeby dziecko się nie przestraszyło, nie opilo się wody, nie zaczęło panikować” [K4]. Sytuacja ta jest trudna dla badanej nauczycielki. Przytłacza ją poczucie odpowiedzialności za dzieci i antycypowane niebezpieczeństwa wynikające z przebywania na basenie.

Codzienny kierat

Nauczycielka [K4] odczuwa, że pracuje „w kieracie”: pracowała w sobotę (zajęcia dodatkowe), niedzielę (wyjazdowy turniej), a w poniedziałek rozpoczęła zajęcia od rana. Podkreśla: „Znowu kierat. Siłę się na zaangażowanie i nawet nieźle mi to wychodzi, uczennice bardzo chętne, wszystkie ćwiczą”. Dostrzegając

5 Inspiracją do nadania tytułu był wers wiersza *Brewiarz (Panie, dzięki Ci składam...)* Z. Herberta: „Panie, dzięki Ci składam za cały ten kram życia, w którym tonę od niepamiętnych czasów bez ratunku, śmiertelnie skupiony na ciągłym poszukiwaniu drobiazgów”.

zaangażowanie uczennic, sama także wysiła się, by wykrzesać z siebie energię i pokonać własne zmęczenie. Badana traktuje swoją pracę jako ciężką i żmudną, ciąg powtarzalnych, wyczerpujących czynności. Ukazuje swoje dni jako monotonne: lekcje z uczennicami gimnazjum, basen z małymi dziećmi, indywidualna lekcja z niepełnosprawną dziewczynką, zajęcie z świetlicy, dodatkowe treningi. W wywiadzie mówi, że – wykonując jedną czynność – myślami jest już przy kolejnej; doświadcza pośpiechu i natłoku drobnych spraw, w które musi się włączyć, dopilnować ich realizacji. Takie doświadczenia są jej znane z przeszłości; wielokrotnie się powtarza, na co wskazuje metafora kieratu użyta z partykułą „znowu”. Zdarza się, że już od rana spodziewa się trudnego dnia, motywując siebie samą: „[...] to będzie ciężki dzień, ale dam radę” [K4]. Opis większości dni kończy stwierdzeniem, że jest zmęczona, a jednocześnie zadowolona, że dotrwała do końca dnia pracy (zdarza się, że kończy o godz. 18–18.30). Prowadzenie patchworkowej kariery dostarcza jej dodatkowych środków finansowych, ale wyczerpuje fizycznie i psychicznie. Nauczycielka jest zmęczona: hałasem, wysiłkiem głosowym, wielokrotnym powtarzaniem poleceń, potrzebą chwaleń uczniów, a także brakiem motywacji u rewalidowanej dziewczynki. Ta antycypacja przebiegu dnia informuje o wiedzy podręcznej badanej – doświadczała już ciężkich dni i wie, że potrafi dać sobie z nimi radę.

Wielokrotnie podkreśla, że praca staje się przyjemna, gdy tam, gdzie prowadzi zajęcia, jest cisza i spokój; ewidentnie doskwiera jej hałas i harmider czyniony przez uczniów. Jeden z wpisów dotyczący zajęć dodatkowych (godz. 7.15–8.00) brzmi: „Miło cicho i spokojnie. Słońce jeszcze nie obudziło się na dobre, w szkole oprócz dozorczy i kilku uczniów nikogo nie ma” [K4]. Wydaje się, że nauczycielka pozostaje pod wpływem tyranii codzienności (zbyt dużo zajęć w niedostatecznych warunkach lokalowych), a mimo to stara się robić to, co do niej należy i służy uczniom. Stara się dostrzegać drobne przyjemności dnia codziennego: odczuwa radość, gdy sala jest dostępna; cieszy się z postępów, zaangażowania i dyscypliny uczniów, ale także że minął kolejny dzień pracy.

Nauczycielka w trakcie pracy „daje z siebie wszystko” [K4], gdyż albo zadanie jest bardzo odpowiedzialne (np. nauka pływania małych dzieci), albo oczekiwania i aspiracje uczniów są wysokie (w klasach sportowych), albo też działanie jest nagrywane (w przypadku projektów). Każdy dzień jest maksymalnie wypełniony działaniami wymagającymi od nauczycielki dobrego zaplanowania i dużego zdyscyplinowania. Nie ma czasu i przestrzeni niewypełnionych zobowiązaniami. Nauczycielka, odczuwając presję wynikającą ze zwalniania nauczycieli, z niżu demograficznego, przyjmuje oferowane jej warunki, np. wiele „okienek”, praca w małej sali gimnastycznej (ale dobrze wyposażonej dzięki projektom).

Codziennosc – między zalem i nadzieja

Nauczycielka muzyki, rytmiki, tańca i wychowanie fizyczne pracująca w szkole dwadzieścia cztery lata pisze: „Od kilku lat czuję to samo: żal i nadzieję. Żal do władz o istniejącą sytuację nauczycieli, do tych, którzy robią im negatywną opinię – tzw. nagonka. Nadzieję (dzień po wyborach prezydenckich), że może będzie lepiej...???” [K5]. Ta nadzieja na zmianę wywołana jest werbalizowanym na wiele sposobów poczuciem niedoceny jej pracy (w tym finansowym), niewspółmiernością nakładu pracy do uzyskanych rezultatów, przekonaniem, że wykonujący inne zawody są w lepszej sytuacji. Czuje złość spowodowaną opinią publiczną i niskim prestiżem społecznym zawodu nauczyciela: „Kiedy słyszę, że nauczyciele nic nie robią, krew mnie zalewa!!!!” [K5]. Badana, co podzielała także inni nauczyciele, ma poczucie niezrozumienia przez innych, niedostrzegania zaabsorbowania pracą w szkole. Ukazuje wiele podejmowanych przez siebie działań, z których znaczna część to nieodpłatne godziny pracy z uczniami przygotowywanymi do występów i konkursów. Z jednej strony uczniowie ci i zajęcia ją cieszą, rodzi się w niej poczucie wdzięczności i zadowolenia („Ja czułam ogromną satysfakcję, że mam takie osoby do współpracy. To mnie mobilizuje, nakręca, buduje” [K5]), z drugiej zaś jest zmęczona tym poświęceniem czasu i własnych sił. Współpraca uczniów i rodziców jest budująca. Nauczycielka z ekscytacją opisuje konkursy, do których przygotowuje i zgłasza swoich uczniów. Sytuacja wypełniania dokumentacji konkursowej jest podstawą do refleksji nad ogromem pracy zarówno ucznia, jak i jej samej, a zarazem stanowi powód żalu i złości. Warto przytoczyć tu opis odczuć badanej:

Cudownie jest podsumowywać tak bogatą działalność. Ogrom osiągnięć uczennicy, moich to też ogrom poświęconego przez nas wolnego czasu (10 XI 2014 – wolne – my 10 godz. na konkursie; 6 XII 2014 – sobota – wolne, my 7 godz. na konkursie; 11 I 2015 niedziela – wolne – my na koncercie WOŚP – 2 godz.; 27 I 2015 ferie – wolne – my na konkursie – 9 godz. itd. Kiedy słyszę, że nauczyciele nic nie robią, krew mnie zalewa!!!! Ale konkursy są z sukcesami i to w dużej mierze łagodzi moją złość [K5].

Uświadomienie sobie nakładu pracy sprawia, że ponownie żal miesza się z radością i satysfakcją. Nauczycielka doświadcza nieustannego poczucia pośpiechu i nikłej nadziei, że ta sytuacja się zmieni, ambiwalentnych uczuć: radości i rozczarowania, spełnienia i poświęcenia, sukcesu i rezygnacji. Jej wypowiedzi wskazują, że mieszanie się odczuć pozytywnych i negatywnych, działań z własnej woli i tych narzuconych, uskrzydlenia z przygnębieniem, poczucia ważności z bezsensownością działań powtarza się każdego dnia. Wkłada wiele wysiłku w przygotowywanie uczniów do udziału w licznych konkursach. Z jednej strony odczuwa satysfakcję z uczniowskich sukcesów z drugiej zaś żal, że nie zostaje doceniony jej nakład i czas pracy. Redukuje powstały dysonans poznawczy tym, że wielokrotnie sama

siebie docenia za nakład pracy i sukces ucznia. Nagrodą wydaje się przekonanie, że w niemożliwych warunkach osiągnęła sukces. To poczucie konieczności pokonywania trudów i poświęcenia mimo oczekiwanego braku wdzięczności wydaje się wpisywać w definicję własnego bycia nauczycielem: mimo wszystko dam radę i potwierdzę, że ciężką pracą i poświęceniem można odnieść sukces.

Pod koniec okresu rozliczeniowego (semestru, roku szkolnego) uczniowie, a nawet rodzice upominają się o lepsze oceny z poszczególnych przedmiotów, o możliwość ich poprawiania. Nauczycielkę irytuje taka sytuacja, na co wskazuje ironicznie: „[...] oczywiście dzieci nie mogły pracować systematycznie (miały 2 miesiące na zaliczenia zaległości i poprawy), a teraz wszystkie są „nauczalne” i zależy im na ocenach! Co w związku z tym odczuwa nauczycielka?” [K5]. I dodaje: „[...] oczywiście muszę zrobić wszystko, by umożliwić dzieciom poprawę ocen, tylko czemu znów kosztem mojego wolnego czasu???” [K5]. Godzi się na to, czego nie ma ochoty zaakceptować. Uderza to w jej interesy, jednak wydaje się przyzwyczajona do takiego stanu rzeczy, na co wskazuje sformułowanie: „[...] oczywiście muszę...”. Pogłębia to jej rozżalenie, poczucie przeciążenia oraz niewspółmierności nakładów pracy jej i uczniów. Nauczycielka kolejny raz czuje, że jest rozdarta między tym, co musi, a co chciałaby zrobić. Ironiczny ton wskazuje, że nie godzi się z oczywistością odczytania tej sytuacji i typowością jej zachowania, ale jednocześnie nie dostrzega możliwości, by się temu przeciwstawić. Doświadcza dysonansu poznawczego spowodowanego rozdziwieniem między tym, co robi, a tym, co chciałaby robić oraz myśleć o sobie i wykonywanej pracy. Z jednej strony chce, by szanowano jej czas i reguły obowiązujące w szkole, z drugiej zaś godzi się na istniejący stan rzeczy i sama socjalizuje uczniów do tego, by szkołę traktować jako miejsce, w którym można lekceważyć terminy i zobowiązania. Podtrzymuje więc przekonanie uczniów, że nauczycielka i tak ostatecznie zgodzi się nagiąć reguły do ich potrzeb.

Nauczycielka czytelnie artykułuje, że po niemal ćwierćwieczu pracy zawodowej oczekuje więcej korzyści – prestiżu, czasu, korzyści materialnych, stabilizacji – niż ma. Bycie nauczycielem każdego dnia wymaga działania na pełnych obrotach, aktywności w wielu obszarach i zmęczenie nie jest usprawiedliwieniem dla ich zaniechania. Działa w przekonaniu, że nie da się wyhamować rozmachu podejmowanych działań; przyzwyczała siebie, uczniów i przełożonych do licznych działań, których liczba i rozległość zdają się ją w niektórych sytuacjach przygniatać, odbierając radość i oddech (w wywiadzie, zapytana o tempo codziennej pracy, powie: „Nie ma czasu na oddech” [K5]). Analizując mechanizm swojego działania, mówi: „Jedno działanie napędzało drugie” [K5].

Można powiedzieć, że mamy tu do czynienia z banalnością problemów, z mozolnym budowaniem zwykłej codzienności, z kalejdoskopem powszednich, niewiele znaczących zdarzeń. Barbara Czarniawska (2004), badając czas w organizacjach, zauważa, że nikt nie jest świadom, że zdarzenie jest znaczące

w momencie, gdy się zdarza. Zdarzenia stają się znaczące dopiero, gdy takimi je uczynimy. A zatem warto popatrzeć na doświadczenia nauczycielki inaczej: jako na systematyczny wysiłek wkładany codziennie w budowanie „wspólnoty wielkiej codzienności” (Bogunia-Borowska 2015, s. 19), pragmatyczne działanie na rzecz takich wartości, jak lojalność, pracowitość, rzetelność, współpraca, oddanie, troska. Badana ma świadomość, że taki pozytywistyczny etos pracy nie jest powszechnie akceptowany i szanowany zarówno wśród uczniów, których nazywa „pokoleniem niepracujących” [K5, w. 341], jak i młodszych nauczycieli. To poczucie spowodowane może być tym, że na drodze do realizacji konkretnych małych celów stoją prozaiczne, acz dotkliwe przeszkody: złe warunki lokalowe (do prowadzenia zajęć z muzyki, rytmiki, tańca), zbyt liczne grupy dzieci i „głupkowate roszczenia rodziców” [K5, w. 901–902]. Do tego jeszcze dochodzi zbyt niskie wynagrodzenie, aby utrzymać dom i rodzinę, wymagające ciągłej rezygnacji z własnych planów i pragnień. Nauczycielka docenia swoją pracę, dostrzega jej wiele pozytywów, ale funkcjonuje w klimacie strachu przed jej utratą i ciągłymi zmianami, jakich od lat nie szczędzą kolejne rządy. Czuje się obarczana realizacją „bzdurnych rzeczy zabierających czas” [K5, s. 885] oraz upokorzona przekazem otrzymywanym od władz krajowych i lokalnych, że ma cieszyć się z faktu, że w ogóle pracuje. Małgorzata Bogunia-Borowska pisze: „[...] życie we wspólnej przestrzeni jest łatwiejsze i lepsze, gdy istnieją fundamenty akceptowalne przez większość. Fundamenty umożliwiające budowanie wspólnego świata, w którym ludzie dobrze się czują” (2015, s. 19).

Nauczycielka chce być doceniana i szanowana za swoją pracę na rzecz dzieci; nie podoba jej się, że „[...] nauczyciel to jest ten gorszy zawód, ten taki do popychania, popychadło takie, mało tego, takie, które ma spełniać życzenia” [K5, s. 841–842]. Nauczycielka, wkładająca wiele wysiłku w pracę z uczniami, uzyskująca liczne nagrody za pracę ze zdolnymi uczniami, doświadcza, że jest „w ślepej uliczce kariery społecznika, misjonarza, siłaczki” (Kędzierska 2009, s. 449).

Bycie sobą powinno być traktowane jako „powiązana grupa elementów” (Mach 2009, s. 26), zmienny, heteronomiczny proces, a nie stan (Kaufmann 2013). Alfred Schütz twierdzi, że w strumieniu świadomości „[...] wszędzie występują dziury, przerwy i nieciągłości” (za: Kaufmann 2013, s. 48). W tym, jak nauczycielka opisuje siebie w codzienności, dostrzec można wiele pęknięć między tym, co robi, a co myśli i czuje. Doświadcza nieprzyjemnego napięcia powstałego wskutek wielokrotnego dostrzegania rozbieżności między własnymi przekonaniem a zachowaniami (Festinger 1957), między warunkami czasoprzestrzennymi podejmowanych działań a bezwzględną koniecznością ich realizacji, między podejmowanymi działaniami a ich docenieniem (w tym finansowym) przez osoby znaczące i osoby z szerszego kontekstu społecznego. Kaufmann stwierdza, że

[j]ednostka musi nieustannie sklejać fragmenty pękniętego bycia sobą lub co najmniej upewniać się co do swojej jedności. Jednocześnie wierzyć w siebie samą jako całość i zarazem pracować nad nią, ponieważ udaje się ją osiągnąć w rzadkich wypadkach i nie do końca (2013, s. 48).

Wyróżnia dwa sposoby. Pierwszy polega na „[...] sklejaniu kawałków, typowaniu tych dominujących, które nadają sens całości, na wpisywaniu tego, co szczególne (drobne, codzienne wydarzenia), w to, co ogólne (trajektoria egzystencji)” (Kaufmann 2013, s. 48). Drugi sposób to „zerwania, nagłe i często radykalne” (Kaufmann 2013, s. 49). Badana definiuje siebie jako odnoszącą własnym wysiłkiem i poświęceniem liczne sukcesy w niesprzyjających do tego warunkach. Dostrzega to, spoglądając w przeszłość, w momencie wypełniania dokumentacji dotyczącej własnych osiągnięć „z ostatnich 5 lat do oceny dyrektora szkoły” [K5]. Łączy różne elementy bycia sobą, tworząc swoiste centrum definiowania siebie jako nauczycielki: tym centrum wydaje się podejmowanie działań służących jej podopiecznym, a tym samym dających jej sukces i satysfakcję. Różne codzienne sytuacje zdają się męczące, bezsensowne i dotkliwe, ale osiągnięcie sukcesu i refleksja nad drogą dojścia do niego sprawiają, że utwierdza się w przekonaniu, iż warto trudności pokonywać, gdy się realizuje wartościowy cel.

Znowu wszystko na tempo

„W bezpośredniości tego, co terażniejsze, i wobec nagłości działania cała uwaga skupia się na tym, co tworzy jedność tu i teraz” (Kaufmann 2013, s. 50). Każdy dzień badanej [K5] wypełniony jest licznymi drobnymi działaniami, które skrupulatnie wymienia. Jest to, można powiedzieć, zwykła codzienność, zaplanowana i wypełniona działaniami tak szczerze, że nauczycielka nie ma czasu na odpoczynek podczas przerwy śródlekcyjnej. Lekcja po lekcji musi uświadomić sobie omawiane treści, ale także przygotować przestrzeń i wiele urządzeń wykorzystywanych w trakcie kolejnych lekcji. Każda zmiana planu i niezaplanowana sytuacja jeszcze bardziej zagęszczają jej dzień, sprawiając, że znacznie zwiększa tempo wykonywanych działań. Z góry wie, że nie zdąży wykonać wszystkich zadań. Dzieje się tak zresztą każdego roku. Podaje przykład: „Zaliczenia i poprawę ocen muszę przełożyć na inny termin – poza lekcjami, czyli w moim wolnym czasie – jak co roku!” [K5]. W codzienne życie szkoły wpisany jest pośpiech. Wielokrotnie powtarza: „[...] nie zdążę, muszę zmienić tok zajęć. [...] muszę przełożyć na inny termin [...] muszę już wyjść, bo mam b. mało czasu. [...] oczywiście muszę zrobić wszystko, by umożliwić dzieciom [...]. Muszę się pospieszyć” [K5]. Doświadcza presji czasu, przymusu szybkiego działania i konieczności zmiany zamierzeń. Odczuwa, że „[...] czas za szybko ucieka” [K5]. Aby zrozumieć powody takich doświadczeń nauczycielki, należy spojrzeć na nie w szerszym kon-

tekście. Nie chodzi tu jedynie o to, że – jak pisze James Gleick (2003) – w życiu poszczególnych osób i społeczeństw przyśpieszyło niemal wszystko. Współcześnie wymaga się od nauczycieli wielozadaniowości (Gleick 2003, s. 174; Castells 2010), równoczesnego wykonywania kilku czynności, wielozadaniowości na podobieństwo komputera, który równocześnie obsługuje wielu użytkowników. Nauczycielka „[...] tnie czas na plasterki, przeplata zadania” (Gleick 2003, s. 174), przetwarza w myślach wiele wątków jednocześnie, skupia się na chwilę na każdym, aby natychmiast mknąć do kolejnego. Dokonuje kompresji czasu i przestrzeni, co sprawia, że ma poczucie obciążenia, przygniatającego pozbawiającego oddechu i perspektywy. Ma poczucie, że „[...] czas strzela z bata” (Gleick 2003, s. 22), a mimo pośpiechu z góry wie, że niemożliwe jest wykonanie w wyznaczonym czasie zaplanowanej liczby zajęć. Ma świadomość, że nie zdąży, będzie pracować w czasie wolnym, co nie pozostaje bez wpływu jej odczucia i tryb pracy, a w konsekwencji na zdrowie (o kłopotach zdrowotnych często wspomina w wywiadzie).

Zajęcia pozalekcyjne – by mieć „przyjemność z życia w szkole”

Badana [K9] opisuje tygodniowy wycinek szkolnej codzienności tuż przed grudniową przerwą świąteczną związaną z Bożym Narodzeniem. Kluczowym zajęciem nauczycielki jest przygotowanie wraz z uczniami jasełek oraz szkolnej wigilii. Ta odświętna okazja sprawia, że zmienia się tempo codziennych zdarzeń, a każdy dzień pracy wypełniony jest mnóstwem absorbujących działań (wykonywanie dekoracji, dekorowanie, „[p]rzycięcie gałęzi z lasu do dekoracji” [K9], próby występu itp.). Rodzą one wiele refleksji (od zasadności podejmowanych inicjatyw, przez kwestie zaangażowania młodzieży, aż po jednoczącą rolę wigilii) i doznań (od stresu po zadowolenie). Szkolne jasełka stanowią niejako przejście od zwykłej codzienności do święta. Czas codzienny, zwyczajny, przemienia się w odświętny, co wymaga uruchomienia szeregu rytuałów, tradycji (właściwego stroju, dekoracji, śpiewu, aromatu itd.), skłonienia do zatrzymania się i refleksji nad powodem świętowania. Anna Zadrożyńska-Barącz pisze, że „[ś]więto to czas dominacji mitu, a to wymaga od ludzi bezwarunkowej wiary w jego treść [...] odtwarzaną w trakcie obrzędów” (2010, s. 37). Święto jest „kreowaniem atmosfery niecodzienności” (2010, s. 37), a więc złamaniem codziennej szkolnej rutyny i zagęszczeniem życia społecznego szkoły. Nauczycielce, zobowiązanej do przygotowania przedstawienia, przybywa zadań, które ma zrealizować, pozyskując do tego uczniów. To doświadczenie nauczycielki wieńczy refleksja, że „[...] wigilia szkolna jednoczy” [K9]. Posiada wartość socjalizującą, niesie ze sobą przekaz, że ciężka praca, wspólny trud wielu osób są wartością, gdyż niosą zjednoczenie, przyjazną atmosferę, zadowolenie i satysfakcję. Przygotowanie przedstawienia wymaga dialogu z uczniami, stworzenia im przestrzeni do autonomicznych

wyborów i ich artykulacji. W wywiadzie powie: „Jakikolwiek poziom, który stwarzam, czy lepszy czy gorszy, poziom moich projektów, wynika tylko z mojej inicjatywy i ze współpracy z młodzieżą” [K9, w. 170–172]).

Pracując nad projektem, uczniowie i nauczyciel stają się twórcami wspólnego wydarzenia, współtworzą je w dialogu w konkretnej rzeczywistości. To wspólne działanie ma duże znaczenie, gdyż jest formą odpowiedzialności za wspólnotę, za drugiego człowieka. Nauczycielka nie ma gwarancji sukcesu – zależy on od pracy uczniów i jej, od podzielenia przez nich wspólnego celu, intencji i okazji (Dyczewski 2012, s. 9). Święto – na co zwraca uwagę Leon Dyczewski (2012, s. 4–9), a także wyniki badań – zbliża ludzi, łączy czasy, jest stymulatorem twórczości oraz źródłem przeżyć (szczególnie radości) i nadziei. Codziennosc nie jest powtarzalną matrycą, jest współtworzona w interakcji, a za ich sprawą staje się szansą na kształtowanie nietuzinkowych rozwiązań, tak po stronie nauczyciela, jak i uczniów. Uczeń staje się obietnicą, która została powierzona wychowawcy (Kubicka 2016, s. 139). Codziennosc odgrywa zatem doniosłą rolę.

Nauczycielka uświadamia sobie własne doświadczenie prowadzenia uczniów, które buduje na dialogu z nimi, ale też zaufaniu do innych i siebie. Mówi w wywiadzie:

[...] bo ja się nakręcam tym po prostu, jak wchodzi młodzież i 14-, 15-, 16-latki, rączki opuszczone, i najchętniej by usiedli i nic nie robili. No, to ja mam wrażenie, że tym kołem napędowym to ja tutaj mam być i po prostu tak funkcjonuję [K9, w. 49–52].

Nie robi tego tylko dla wspomnianego wcześniej poczucia zjednoczenia społeczności szkolnej, ale ze względu na uczniów: „[...] żeby mieli [uczniowie – A.K.-B.] jakieś wyniki i byli zadowoleni, przynajmniej jakąś przyjemność, żeby mieli po prostu z życia w szkole” [K9, w. 196–197]. Myślenie takie wpisuje się w pedagogikę, która nie ma na celu wyłącznie przygotowania uczniów do przyszłego życia, ale dostrzega, że życie jest tu i teraz, co nakłada na nauczycielkę odpowiedzialność za teraźniejsze bycie razem. Nauczycielka nie głosi uczniom wielkich idei mających na celu rozwój ich odpowiedzialności, lecz – realizując z nimi projekty typu jasełka – uczy ich włączania się w życie szkoły, dawania od siebie i wspólnego dążenia do przyjętego celu.

Przez codzienne wspólne obowiązki tworzą się wzajemne relacje, uczniowie uczą się od siebie wzajemnie, pojawia się zaangażowanie i odpowiedzialność za cały realizowany projekt. Nauczycielka w wywiadzie wskazuje, co sama zyskuje na takiej intensywnej pracy z młodzieżą:

[...] lubię pracę z młodzieżą, odmładza mnie w tym sensie, że w ogóle nie czuję upływu lat. [...] te wszystkie inicjatywy artystyczne, pozalekcyjne, poza godzinami pedagogicznymi to działa to bardzo dobrze na mnie, w tym sensie, że wciąż przychodzą nowe pomysły, wciąż borykam się z jakimiś problemami i muszę im podołać. I to dobrze oddziałuje na mnie [K9, w. 17–18, 24–26].

Działania pozalekcyjne realizowane wedle własnego pomysłu stanowią przeciwwagę dla szkolnej rutyny lekcyjnego nauczania:

Generalnie to nie przepadam za swoim zawodem i ponieważ ta rutyna funkcjonowania na lekcjach by mnie bardzo dobijała, by mnie wpędzała w po prostu trudne jakieś stany, w związku z tym sama uważam, że ja sobie sama napędzam te nietypowe sytuacje, żeby bronić się przed tymi stanami takimi, że zły zawód wybrałam, że źle się czuję, że źle funkcjonuję, że trudno dogadać się z młodzieżą, że młodzież jest ciężka, bo tak jest. I sama sobie stwarzam takie problemy dodatkowe, dodatkowe jakieś akcje, dodatkowe projekty, dodatkowe imprezy czy jakieś akcje społeczne [...] i wtedy zapominam po prostu o tym swoim trudnym zawodzie, bo sytuacje są nietypowe, są wciąż nowe, wciąż mnie pobudzają [K9, w. 110–120].

A zatem można powiedzieć, że w konfrontacji z codziennością przemianie ulega nie tylko dziecko, lecz także wychowawca (Korczak 2013, s. 20).

Działania pozalekcyjne pochłaniają w opisywanym wycinku czasu znacznie więcej czasu nauczycielki niż realizacja lekcji. Te ostatnie stają się w tym gęstym od zdarzeń okresie wytchnieniem dla nauczycielki, co opisuje następująco (wspominając o lekcjach tylko trzykrotnie):

[...] sprawdzian – chwila wytchnienia. [...] przerwa między licznymi działaniami – relaks. [...] Wreszcie odpoczywam – spokojnie pracuję na zajęciach. [...] W toku normalnych lekcji odpoczywam. Inne zadania poza lekcjami znacznie bardziej pochłaniają moją energię [K9].

W kontekście powyższych analiz można stwierdzić, że wykonywanie zawodu nauczyciela niedające spełnienia stanowi furtkę do podejmowania działań realizowanych z pasją, dających satysfakcję. Inaczej mówiąc, nauczycielka, aby robić to, co chce, co stanowi przestrzeń jej autonomii i samorealizacji, wykonuje zawód, za którym „nie przepada” [K9, w. 104]. Wskazuje to na paradoks funkcjonowania nauczycielki polegający na byciu pedagogiem w podwójnym wydaniu – innym na lekcjach, innym poza nimi. W trakcie lekcji spełnia wymagane minimum, po nich zaś daje z siebie wszystko młodzieży. Nauczycielka, nie mogąc realizować na lekcji tego, co i w jakiej formie chciała, znalazła sobie niszę, własną przestrzeń realizacji.

○ bezsensie wkładanego wysiłku

Nauczycielka [K15], ucząc dzieci autystyczne „zastosowania stopnia wyższego w zdaniu”, mówi: „Czuję bezsens pracy, oni się męczą, ta wiedza do niczego im się nie przyda. Nie mam wyboru, muszę robić z nimi podstawę programową”. To poczucie bezsensu jest jej głównym doświadczeniem. Wkłada wiele pracy w przygotowywanie do zajęć, w wyszukiwanie materiałów adekwatnych do możliwości uczniów (szczególnie tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych),

ale niemal każdego dnia napotyka większe bądź mniejsze przeszkody sprawiające, że doświadcza negatywnych emocji i poczucia, że jej wysiłek jest „po nic”, bezsensowny. Będąc realizatorką szkolnych wymagań, które – gdy są zbyt wysokie – bywają „[...] dla ucznia udawką, która w skrajnych przypadkach odbiera mu radość życia, a nie tylko uczenia się” (Kwiatkowska 2008, s. 196), ztraca poczucie celu i sensowności własnej pracy.

Z analizy jej wypowiedzi wyłania się wiele zarzutów, m.in. pod adresem tworzących podstawę programową, której musi się trzymać, nie mogąc nic modyfikować adekwatnie do możliwości ucznia. Czuje się tym skrupowana, ale nielegalnie, o czym mówi w wywiadzie, przemyca pewne treści wykraczające poza podstawę. Kolejną sytuacją, gdy doświadcza niemocy, uwięzienia w skostniałych schematach, jest praca z dzieckiem autystycznym: „Jest mi przykro, ze względu na M. [mowa o uczniu – A.K.-B.] nie mogę mu poświęcić tyle czasu co wcześniej. On jest wyraźnie zdezorientowany, a mnie go żal, bo widzę, że czuje się pominięty”. Znowu jest nie tak, jak by chciała, jak wie, że być powinno. Ma poczucie, że jest to poza polem jej decydowania, gdyż w klasie jest więcej uczniów wymagających jej bezpośredniej pomocy.

Następny zarzut nie ma czytelnego adresata, ale z kontekstu można wywnioskować, że mowa o kierujących szkołą. Otóż w sytuacji, gdy nie może się połączyć z Internetem, by pokazać uczniom film, odczuwa: „Złości!!, że nic nie działa jak należy, a ja zamiast udanej lekcji muszę znowu coś sztukować”. To sztukowanie wymaga nie tylko zmiany planów, ale także poradzenia sobie ze wstydem (przed uczniami) spowodowanym zaniedbaniem innych osób. Sztukować trzeba z dostępnych zasobów, których jest zbyt mało. Nauczycielka doświadcza przykrości, gdyż sama się przygotowała, a z błahego powodu jej zamiaru nie udało się zrealizować. Ponadto kieruje zarzuty także wobec uczniów i rodziców, czego przykładem jest opis związany z dysleksją uczniów, która stała się już niemal powszechną trudnością doświadczaną przez dzieci. Z rozgoryczeniem stwierdza:

Im więcej pracuję ja, tym mniej dyslektycy. Nie znam przypadku, aby dyslektycy byli bardziej pracowici, a przecież problem ten zakłada, że będą nad tym pracować. Prawidłowość jest taka – wraz z opinią o dysleksji robią coraz mniej, a ja coraz więcej!!! [K15]

Badana postrzega, że uczniowie wspólnie ze swoimi rodzicami dążą do obniżenia wobec nich wymagań. Równocześnie nie obniżają własnych wymagań w stosunku do nauczycieli. Ponownie czuje się traktowana nieuczciwie, oszukana, nadrabiająca to, z czego inni są zwolnieni. Inny powód niezadowolenia związany jest z ocenami jako miarą wiedzy ucznia. Pisze: „To przykre, ale ani dla uczniów, ani dla rodziców nie jest istotne to, co umieją, tylko jaką mają ocenę. Rodzice

mają pretensje, że oceny są słabsze. Niestety, wielu nauczycieli stawia dobre oceny za byle co, dla świętego spokoju” [K15]. Powtórnie zawstydzenie miesza się z zakłopotaniem i poczuciem rozżalenia. Ostatni zarzut dotyczy konieczności pracy w wolny dzień: „Od dawna obiecuję sobie nic nie robić w niedzielę, a zawsze mam górę roboty. Nie znoszę niedzieli wieczór, czeka mnie długa praca, jak zawsze” [K15]. Nauczycielka, przygotowując się do zajęć, ma jeden cel – zrobić to jak najszybciej.

W opisywanym tygodniu nauczycielka tylko raz doświadczyła pozytywnego doznania – gdy szybko przygotowała się do „zajęć dla uczniów integracyjnych”. W jej opisie dominują natomiast: żal, przykrość, rozczarowanie, złość i niecierpliwość. Trudno sobie wyobrazić, że nauczycielce uda się nie przenieść tych negatywnych przeżyć na relacje z uczniami. Na podstawie analizy wypowiedzi badanej można przypuszczać, że ma niskie poczucie koherencji, które Aaron Antonovsky definiował jako

[...] globalną orientację człowieka, wyrażającą stopień, w jakim człowiek ten ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że: 1) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturywany, przewidywalny i wytłumaczalny (poczucie zrozumiałości; *comprehensibility*); 2) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce (poczucie zaradności – sterowalności; *manageability*); 3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania (poczucie sensowności; *meaningfulness*) (1995, s. 34).

Nauczycielka nie postrzega bodźców płynących ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego jako uporządkowanych, spójnych i jasnych. Informacje napływające do badanej są często niewytłumaczalne, chaotyczne i nieuporządkowane. Nie spodziewa się, że bodźce, z jakimi się zetknie w przyszłości, będą przewidywalne i/lub dadzą się przyporządkować do jakiegoś znanego obszaru, wyjaśnić ich zaistnienie (Pasikowski 2001; Gulczyńska, Jankowiak 2007). Badana nie radzi sobie z codziennymi zdarzeniami w satysfakcjonujący ją sposób. Ma poczucie żalu, a dostępne jej zasoby (zarówno własne, jak i otrzymywane od innych) wydają się niewystarczające, aby poradzić sobie z sytuacją, w jakiej się znalazła, oraz z ufnością spoglądać w przyszłość. Taki poznawczy ogląd rzeczywistości przekłada się na emocjonalno-motywacyjne poczucie, że zdarzenia, w których uczestniczy, nie są ważne i wartościowe, a więc warte zaangażowania. Doświadcza poczucia braku sensowności tego, co robi, przekonania, że mimo wysiłku i poświęcenia nie osiąga pożądaných rezultatów. Konkludując, badana nie postrzega swojego funkcjonowania w szkole jako zrozumiałego, wartego wysiłku i zaangażowania (Werner 2009).

Refleksje podsumowujące

Nauczyciele bardzo szczegółowo opisywali swoją codzienność, czynność po czynności, działanie po działaniu, zwykle puentując, że opinia publiczna zarzuca im nieróbstwo i nadmiar wolnego czasu. Rozkładali konkretne działania na czynniki pierwsze, wyliczali poszczególne czynności, by niejako udowodnić własne zaangażowanie i zaabsorbowanie pracą w szkole. Wskazuje to, że mają w świadomości szczegółowy rejestr czynności, refleksji i doznań. Z jednej strony odczytać to można jako pewien wdrukowany nawyk skrupulatnego sprawozdawania wszystkiego, co robią (co jest jednym z zobowiązań nauczycieli), z drugiej zaś jako artykulację doświadczanego żalu, poczucia bycia postrzeganym jako „[...] ten gorszy zawód, ten taki do popychania, popychadło takie, mało tego, takie, które ma spełniać życzenia” [K5, w. 841–842], co odbierają jako niesprawiedliwie i krzywdzące. Mają poczucie społecznej odmowy uznania i docenienia. Ukazują siebie jako entuzjastów pracy, o których przeciętnemu aktywnościami nikt nie wie lub nie chce wiedzieć. Trudno jednoznacznie stwierdzić, ile w opisach badanych jest rzeczywistego zapracowania, a ile przyzwyczajenia do kreślenia zawodu nauczyciela jako przemęczonego pracą, poświęcającego się bez reszty cudzym dzieciom. Można powiedzieć, że medialna nagonka na problem czasu pracy nauczycieli wzbogaciła ich wiedzę podręczną i wyposażyła w argumenty, które są powtarzane jako niekwestionowany pewnik. Ta narracja szkodzi jednak samym nauczycielom, gdyż redukuje złożoność ich pracy do wymiaru godzin pracy. Jednak analizując te drobne, małe sytuacje lub zdarzenia składające się na codzienność nauczycieli, bezsprzecznie można stwierdzić, że ich ilość, zmienność, nieprzewidywalność oraz tempo męczą i wyczerpują.

5.2. Anatomia codziennego życia szkoły w perspektywie badanych nauczycieli

Praca nauczyciela w szkole ma dwie kluczowe właściwości: znaczną nieprzewidywalność tego, co nastąpi (Kwiatkowska 2008, s. 155), i cechę przez Krzysztofa Koneckiego (1988) nazwaną „pracą nad ludźmi” (*people work*), w której obiekt opracowany jest żywy, czujący i reagujący. Zawód nauczyciela charakteryzuje podejmowanie głównie czynności o charakterze intelektualnym i komunikacyjnym (Kwiatkowska 2008, s. 155). Codzienność nauczycieli jest utkana ze zdarzeń ważnych i błahych, dużego i małego kalibru. Skala i ważność zdarzeń jest różna, jednak każde z nich pochłania czas, myśli i odczucia nauczycieli. W podrozdziale tym przyjrzą się anatomii codziennego życia szkoły, biorąc pod uwagę dwa aspekty doświadczenia: strukturę i znaczenie (Marton, Both 1997, s. 88). Ten pierwszy współtworzą: horyzont zewnętrzny doświadczenia, pozwalający wyróżnić je z szerszego kontekstu (Marton, Both 1997, s. 87), oraz horyzont

wewnętrzny, polegający na dostrzeganiu części składowych doświadczenia (interakcji, działań, emocji i refleksji) oraz ich relacji w obrębie całości (por. Marton, Both 1997, s. 87). Aspekt referencyjny to identyfikacja przez nauczycieli codziennego szkolnego życia, nadane znaczenie w odniesieniu do wcześniejszych doświadczeń.

Rozpatrywanie anatomii codziennego życia szkoły jest swoistą „fotografią czasu i stanu rzeczy”, która „znamionuje autora” (Ferenz 2003, s. 8), stanowi jego wybór obiektów i sposobu ukazania analizowanej rzeczywistości będący przejawem doświadczeń kulturowych i nabytych narzędzi poznawczych (Ferenz 2003, s. 8). W niniejszej pracy przyjęto perspektywę nauczycieli zanurzonych dzień po dniu w szkolną codzienność. To oni współtworzą warunki rozwoju uczniów, sytuacje stanowiące źródło wiedzy, umiejętności oraz kształtowania kompetencji rozumienia siebie i świata. Oni każdodziennie uczestniczą w wielu interakcjach z uczniami, współpracownikami oraz pozostałymi podmiotami szkolnej codzienności. To im są zewnętrznie narzucane wymagania i wyznaczana zadania, częstokroć niespójne, które następnie przekładają na oczekiwania wobec uczniów. To oni doznają codziennie szerokiej gamy emocji wywołanej tym, co w szkole zachodzi, i tym, czego w niej brakuje. To oni doświadczają prostych, rutynowych sytuacji i dylematów, do rozstrzygnięcia których potrzeba refleksyjności oraz wysokich kompetencji poznawczych i etycznych (por. Ferenz 2003, s. 9).

Nauczyciele od lat funkcjonują w warunkach zmiany odbywającej się na różnych poziomach: od przemian globalnych, przez zmiany formacyjne wewnątrz kraju i zmiany systemu oświaty, aż do tych dotyczących ich szkoły (por. Dróżka 1997, 2004, 2008; Gajdzica 2006, 2013a) oraz indywidualnych karier (Kędzińska 2012a). Analizy dokonane przez Wandę Dróżkę dowodzą, że nauczyciele – bez względu na pokolenie (badania pokolenia: 1989/1990 i 2014/15) – obawiają się utraty pracy oraz pogarszania się stosunków międzyludzkich w szkole i środowisku (2017, s. 320; 2017a). Stanowi to znaczący zewnętrzny kontekst ich doświadczeń szkolnej codzienności.

Współczesna szkoła skoncentrowana jest głównie na realizacji celów formalnych, przygotowaniu uczniów do zdawania egzaminów i przekraczania kolejnych szczebli edukacyjnych. Jako instytucja dąży do realizowania wymogów określonych przez programy rządowe i lokalne społeczności, czego realizatorami są głównie nauczyciele. Polska szkoła podlega ciągłej modernizacji, której deklarowaną intencją jest, żeby „[...] stan uznany za niezadowolający poprawić” (Kruszewski 2002, s. 9). Ta wizja antycypowanego stanu rzeczy ulega radykalnym zmianom wraz z obejmowaniem władzy przez kolejne partie. Rzeczywisty rezultat tych zmian oddają słowa Bogusława Śliwerskiego:

To, co jedni skracali, następni wydłużali, co jedni wzbogacali, następni o to samo uszczuplali, to, z czym jedni zrywali, inni – jakby na przekór – właśnie do tego

nawiązywali itp. Przez ostatnie dwadzieścia lat nikogo nie rozliczono za wynikające z ciągłych zmian marnotrawstwo publicznych pieniędzy oraz ludzkiego zaangażowania, które poświęcane były na kolejne projekty czy reformy oświatowe. Wielokrotnie zostały zmarnowane czas, wysoka motywacja wielu zatroskanych o edukację nauczycieli i naukowców, środki materialne i finansowe, a przy tym wypalono przestrzeń do twórczego działania, naruszając poczucie zaufania do władzy w ogóle. Proces ten trwa zresztą nadal (2009, s. 19).

5.2.1. Interakcje

Szkoła jest „[...] środowiskiem kulturowym, w którym istnieją wzory postępowania wobec siebie nawzajem” (Mikiewicz 2008, s. 90) – nie istnieje bez interakcji odbywających się w określonym miejscu i czasie, konkretnym tu i teraz. To spotkania z ludźmi, ich liczba, częstotliwość, czas trwania oraz intensywność wprawiają w ruch szkolną codzienność, tworzą jej niepowtarzalność. Michaił M. Bachtin uwrażliwił, że spotkania zdarzają się zazwyczaj na „drodze” (mowa o powieści), na której

[...] przecinają się w jednym [...] punkcie przestrzenne i czasowe trasy najrozmaitszych ludzi – przedstawicieli wszelkich warstw, stanów, wyznań, narodowości, wieku. [...] W sposób swoisty łączą się tutaj przestrzenne i temporalne porządki ludzkich losów i biografii, komplikując się i konkretyzując [...]. Jest to punkt zawiązywania się i dokonywania wydarzeń (1982, s. 308).

Szkołę można potraktować jako „punkt zawiązywania się i dokonywania wydarzeń”. To w niej mają miejsce realne i wirtualne interakcje między różnymi podmiotami oraz przecinają się losy i biografie uczniów i nauczycieli. Codziennie nauczyciele, odgrywając różne role, uczestniczą w wielu sieciach interakcji i realizują różnorodne aktywności. W określonym momencie znane osoby sytuują się względem siebie w innych relacjach, odmiennie wobec otaczających je rzeczy i warunków. Na codzienną aktywność nauczycieli oddziałują kontakty realne z różnymi osobami (uczniami, nauczycielami, rodzicami itd.) i wirtualne (np. z ministerstwem, które przepisami mebluje szkolną codzienność) (Śliwerski 2017).

Na postawie analizy zgromadzonego materiału można sformułować następującą tezę: im regularniejsze, częściej powtarzane i zwyczajne (w sensie: rutynowe, regularne, rozpoznane, niespowodowane incydentami czy problemami wychowawczymi) są kontakty nauczycieli z podmiotami edukacji, tym lepiej kontakty te są przez nich postrzegane, pociągają mniejsze koszty emocjonalne oraz pełniej służą obu stronom.

Wyłonić można kilka wzorów kontaktów nauczycieli z podmiotami szkolnej codzienności:

- 1) oswojone – codzienne, zwyczajne, regularne, partnerskie współuczestniczenie w życiu szkoły; zakłada niewielki dystans między komunikującymi się;
- 2) okazjonalne – sporadyczne, angażujące, ale związane z typowymi sprawami szkolnymi;
- 3) incydentalne – nieprzewidywalne, wymuszone, związane z incydentami/sytuacjami nietypowymi, zagęszczające szkolną codzienność, sformalizowane, kosztowne emocjonalnie;
- 4) unikowe/ucieczkowe – unikanie kontaktów w ogóle, a szczególnie bezpośrednich; niepodjęcie problematycznych kwestii, by uniknąć spotkania; jeśli to niezbędne, podejmują kontakty pośrednie, najczęściej za pomocą Internetu, aby zachować jak największy dystans.

Gdy nauczyciele spotykają się z jakimiś osobami (np. rodzicami uczniów), często osobiście rozmawiając o codziennych sytuacjach czy sprawach małej skali, to stają się partnerami współdziałającymi w realizacji przyjętych celów. Wzajemnie się oswiają, a obecność traktują jako naturalną, niebudzącą obaw. Dzień za dniem buduje się wzajemne zaufanie i zrozumienie. Poznając się wzajemnie, potrafią czytelniej werbalizować swoje oczekiwania i radzić z trudnościami. Takie częste, powtarzające się interakcje służą wszystkim jej uczestnikom. Jeśli kontakty są okazjonalne (np. zebrania klasowe z rodzicami czy wizyta w gabinecie dyrekcji), ale związane z typowymi sprawami szkolnymi, wtedy stają się dla nauczycieli bardziej wymagające. Do takich spotkań nauczyciele przygotowują się, zastanawiając nad treścią i formą wypowiedzi, przewidując reakcję rozmówcy oraz potencjalne konsekwencje. Spotkania takie wymagają koncentracji i wielokrotnego namysłu (przed, w trakcie i po) oraz pociągają znaczne koszty emocjonalne. Najtrudniejsze, gdyż wymuszone, burzące porządek dnia, nasycone emocjami oraz wymagające natychmiastowych decyzji są spotkania spowodowane jakimś nagłym incydentem. Ich intensywność, tempo i emocjonalny (często wybuchowy) charakter sprawiają, że stają się bardzo sformalizowane, rodzą liczne bariery komunikacyjne oraz nieprzemyślane decyzje. Poza wyłoniłymi wzorami kontaktu nauczycieli z podmiotami szkolnej codzienności wskazać można zachowanie zmierzające do unikania lub odraczania interakcji. Nauczyciele starają się tak prowadzić zaistniałe w szkole zdarzenia i sytuacje, aby nie wymagały kontaktu (zwłaszcza bezpośredniego) z niechcianymi osobami (np. rodzicami czy współpracownikami). Jeśli nie jest to możliwe, starają się odsunąć kontakt w czasie, mając nadzieję na jego uniknięcie. W nieuniknionych sytuacjach wybierają formy kontaktu pośredniego (za pomocą Internetu, dziennika elektronicznego czy SMS-a). Ta forma jest mniej kosztowna emocjonalnie, bardziej kontrolowalna, a co za tym idzie – daje szansę na przemyślane odpowiedzi i zdystansowane reakcje. Ważne jest również, że te interakcje można dogodnie regulować, określając, co, gdzie, kiedy i w jakiej formie komunikować.

Nie bez znaczenia dla podejmowanych przez nich działań i codziennych doświadczeń temporalnych jest to, że szkoła jest instytucją hierarchiczną. Ten, kto jest wyżej w hierarchii, ma prawo oddziaływać na przebieg działań osób niżej w niej usytuowanych, czego konsekwencją jest duża nieprzewidywalność, zarówno bliskiej, jak i dalekiej przyszłości. Na przykład badani opisują sytuację, gdy dyrekcja wkracza na ich lekcje, uniemożliwiając ich prowadzenie, bo realizuje jakieś własne cele i zobowiązania (np. reklamuje klasy mundurowe ze szkół wyższego szczebla). W konsekwencji nauczyciele muszą przerwać swoje działania, a lekcję odpracowywać w innym terminie. Pokazuje to, że w szkole splatają się różne interesy: są cele ważne i ważniejsze, a cele dyrekcji bywają nadrzędne wobec nauczycielskich. Nauczyciel w takich sytuacjach jest traktowany przedmiotowo. Choć zgodnie z planem ma do dyspozycji określony odcinek czasu, to jednak przełożony może dysponować nim wedle własnych potrzeb, pokazując tym samym, że ma władzę nad czasem nauczyciela.

Hierarchia przejawia się także w wielu innych codziennych sytuacjach, np.: przydzielaniu zadań dodatkowych (zdarzają się zadania bardzo czasochłonne i/lub z krótkim terminem realizacji), zapraszaniu/wzywaniu na rozmowę do gabinetu (aktywność nauczyciela zależy od znaczenia i pilności spotkania nadanego przez dyrekcję), częstotliwości i długości rad pedagogicznych. Przełożony swoją postawą wobec czasu podwładnego okazuje mu własny szacunek i troskę, daje odczuć pozycję i zaufanie, ale także oddziałuje na przebieg kariery zawodowej nauczyciela. Można tu wskazać wiele drobnych przejawów. Jeśli dyrekcja ceni punktualność, to nie każe na siebie czekać; nie marnuje czasu nauczycieli, przedłużając bez celu spotkanie; troszczy się o sensowne wypełnianie czasu nauczycieli, powierzając im znaczące, niekłójące się z planem rozwoju zadania, negocjuje terminy realizacji zadań itd. W ten sposób okazuje pozytywną postawę wobec czasu podwładnego. Postępując odwrotnie, komunikuje swoją wyższość i lekceważenie, a tym samym negatywną postawę. Z analizy wypowiedzi badanych nauczycieli wyłaniają się różne typy relacji nauczycieli z przełożonymi, które można rozmieścić na kontinuum od pozytywnych do negatywnych postaw. Nauczyciele w różny sposób adaptują się do reguł istniejących w szkole. Robert K. Merton (1982, s. 203) wyróżnił kilka stylów adaptacji: konformizm, innowacyjność, rytualizm, wycofywanie się, buntowniczość, wskazujących na stosunek do celów kulturowych i zinstytucjonalizowanych środków ich osiągnięcia. Większość badanych nauczycieli podchodzi konformistycznie do temporalnych reguł obowiązujących w szkole; przestrzegają wielu z nich, wykonując różnorakie działania, nawet gdy ich nie akceptują. Ceną są negatywne emocje i często bezsensowny nakład pracy, ale nagrodą święty spokój i brak potrzeby konfrontacji. Są to przejawy konformistycznej kultury szkoły, jednego z typów wyróżnionych przez Marię Czerepaniak-Walczak, która prowadzi do „[...] nieświadomianego

podtrzymywania istniejącego porządku, nawet wówczas, gdy jest on źródłem uciążliwości i opresji” (2018, s. 98). Były także osoby podporządkowujące się biernie regułom instytucji, które jednocześnie poza nią tworzyły przestrzenie kreowania bardziej autonomicznych relacji z uczniami (np. podczas realizacji projektu czy w trakcie pracy koła zainteresowań). Wśród badanych znaleźli się także nauczyciele negocjujący z przełożonymi reguły temporalne (np. dotyczące długości trwania zdarzeń, częstotliwości ich występowania), co wymagało wyartykułowania niezgody na sposób organizacji czasu i alokacji aktywności. Są oni aktywnymi współtwórcami specyficznych, niepowtarzalnych norm i zasad temporalnych obowiązujących w przestrzeni ich szkoły i/lub konkretnych interakcjach.

Podobnie nauczyciele rozporządzają czasem uczniów. Z analizy wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że uczniowie na co dzień w szkole niewiele planują i kreują wedle własnego pomysłu; nawet wycieczki i klasowe wyjścia są planowane przez nauczycieli, także aktywności podejmowane przez samorząd uczniowski są akceptowane przez opiekuna. Nauczyciel w czasie lekcji wyznacza reguły temporalne aktywności ucznia (długość, tempo, wypełnienie, urozmaicenie, wielokrotność, regularność itd.), co oddziałuje na rozumienie danego zagadnienia i/lub wyniki w nauce. To nauczyciel określa, jak długo i jak szybko uczeń ma wykonać daną aktywność (może skracać i wydłużać czas, przyspieszać i zwalniać). W jego gestii jest określanie, czym czas zostanie wypełniony i w jakim stopniu urozmaicony. Ponadto ustala moment wystąpienia danej aktywności oraz wielokrotność i częstotliwość jej podejmowania. Czas jest narzędziem władzy nauczyciela nad uczniem lub, inaczej mówiąc, nauczyciel jest strażnikiem czasu uczniów. To, jak czas jest wykorzystywany na lekcji, oddziałuje na motywację i aktywność uczniów. Dorota Pankowska, wykorzystując teorię analizy transakcyjnej Erica Berne’a, podkreśla, że uczniowie „[...] nie będą angażować się w lekcje, na której czas nie jest racjonalnie ustrukturyzowany lub jest marnowany, a swoją energię wykorzystają na prowadzenie rozrywek i gier oraz zachowanie destrukcyjne i/lub pasywne” (Pankowska 2010, s. 206). Taka teza wyłania się także z analizy zgromadzonego materiału.

Uczniowie zmieniają porządek codziennych działań nauczycieli, gdy potrzebują natychmiastowego wsparcia (np. z powodu złego samopoczucia lub choroby) lub podejmują różnego rodzaju działania oporowe bierne i czynne (McLaren 1991, s. 69) wobec temporalnych reguł szkoły. Uczniowskie ociąganie się lub przedłużanie wykonywania jakiejś aktywności (np. zadawanie tego samego pytania kilkakrotnie), lekceważenie ponagieł nauczycieli w trakcie lekcji (np. niereagowanie na prośby czy przestrogi) jest przejawem czynnego oporu, podobnie jak spóźnianie się na zajęcia lub wcześniejsze opuszczanie szkoły. Uczniowie „maskują nieposłuszeństwo” (Bilińska-Suchanek 2003, s. 81), przyjmując z pozorną akceptacją polecenia (np. pracę domową) lub zobowiązania

(np. przyjścia na dodatkowe zajęcia), aby następnie ich nie zrealizować i tym samym okazać lekceważący stosunek do temporalnych reguł wyznaczonych przez nauczyciela. Nauczyciele opisywali także uczniów akceptujących reguły i postępujących zgodnie z nimi, których nazywali „grzecznymi”, „systematycznymi”, „ładnie pracującymi”. Tacy uczniowie są przez nauczycieli postrzegani jako oczekiwana grupa odbiorców ich oferty edukacyjnej, gdyż umożliwiają bezproblemową realizację wyznaczonych celów.

Podsumowując: im wyższą pozycję w szkolnej hierarchii ma dana osoba, tym większą autonomię ma w rozporządzaniu własnym czasem. Te hierarchicznie konstruowane nakazy czasu ukazują niekomfortową sytuację nauczycieli, ale jeszcze gorszą uczniów. Szkoła jest miejscem, w którym uczniowie nie dysponują własnym czasem. Dzień po dniu doświadczają tego, jak ktoś im planuje i organizuje, co, w jakim miejscu oraz jak długo będą robić. Kłóci się to z potrzebami uczniów, którzy poza szkołą mają coraz więcej obszarów, gdzie dokonują autonomicznych wyborów. Współczesny uczeń to użytkownik świata wirtualnego, w którym swobodnie kreuje zróżnicowane, subiektywnie atrakcyjne sytuacje. Stanisław Dylak podkreśla, że dla młodych ludzi sprawą kluczową jest to, żeby „[...] być aktywnym, oceniać i mieć wpływ” (2012, s. 190), co kłóci się z reżimami temporalnymi stosowanymi przez nauczycieli na co dzień w szkole (Korzeniecka-Bondar 2016). Stosunek do czasu w szkole jest najczęściej przejawem stosunku do człowieka, który w danym momencie określa i/lub egzekwuje reguły temporalne. Potwierdza to przywoływane już wcześniej słowa Nowickiego, że „[s]tosunek do czasu może i powinien być rozpatrywany w kategoriach moralnych” (1983, s. 150).

5.2.2. Działania

Działania edukacyjne są

[...] bytem uwikłanym zarówno w znane, jak i w nieznanne mechanizmy i tendencje. To uwikłanie charakteryzuje się tym, że działania edukacyjne nie istnieją ani nie są tworzone w próżni (intelektualnej, aksjologicznej, fizycznej). Nie są tworzone z niczego. Są one zawsze uwikłane w istniejące warunki (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 40).

Codziennosc szkolna badanych nauczycieli stanowi wypadkową tego, co zaplanowane i nieprzewidywalne, zewnątrznie i wewnątrznie uwarunkowane. Jest równocześnie rutynowa i urozmaicona, poddająca i wymykająca się kontroli, otwierająca i ograniczająca. Składa się z typowych elementów, ale skomponowanych w nieprzewidywalny kształt. Nauczyciele zwykle wiedzą, z ilu i jakich elementów (zadań, aktywności) składa się ich konkretny dzień. Mogą przewidzieć to na podstawie rozkładu zajęć, własnych planów i zobowiązań na dany dzień, a także znanej rutyny szkolnego funkcjonowania. Istnienie planu nie gwarantuje

jednak, że zdarzenia w szkole będą przebiegały według niego. Nauczycielskie opisy tego, co zachodzi w szkole, ukazują rozbieżność między działaniami planowanymi dla różnych odcinków czasu a realizowanymi. Codziennosc nie jest realizacją wyznaczonych wcześniej priorytetów, lecz raczej weryfikacją szkolnych planów, a częstokroć ma z nimi niewiele wspólnego. Dzieje się tak głównie za sprawą interakcji, współtworzenia (w mniejszym lub większym stopniu) przez podmioty edukacji tego, co dzieje się w szkole (codziennych zdarzeń i sytuacji).

Kluczową powtarzającą się aktywnością badanych nauczycieli jest nauczanie, z czym wiąże się realizacja szeregu działań typowych dla prowadzenia lekcji, która sama stanowi mikrorytuał (Dembiński 2005). To wokół lekcji skupione są głównie aktywności podejmowane przez nauczycieli zarówno w szkole, jak i w domu. Nauczyciele lekcje planują, organizują, realizują oraz podsumowują. Im mniejszy staż pracy nauczycieli, tym więcej czasu zajmuje im przygotowywanie się do lekcji. Z biegiem czasu nabywają wprawy i pewnych przyzwyczajęń, które przyczyniają się do tego, że wzrasta ich sprawność, ale zarazem ograniczają działania, gdyż lekcja jest typizowana w kategoriach motywów „ponieważ” (Schütz 2008, s. 133). Wzrost biegłości, sprawności i doświadczenia w prowadzeniu lekcji wyposaża nauczycieli w wiedzę podręczną, która może blokować ich innowacyjność i niesztampowość działania. Lekcja są sytuacjami ograniczonymi potrzebą realizacji podstawy programowej, ale jednak modyfikowalnymi przez nauczycieli. Jest to czas, który w największym stopniu pozostaje do ich dyspozycji. Postrzeganie lekcji przez nauczycieli uwarunkowane jest przez wiele czynników, wśród których są „[...] dotychczasowe doświadczenia (zarówno w roli nauczyciela, jak i w roli ucznia)” (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 36). Na początku kariery zawodowej nauczyciela lekcje budzą w nim wątpliwości i pytania, na które z czasem odpowiedzi staje się oczywista. Jednak analiza doświadczeń nauczycieli wskazuje, że to, co stało się oczywiste, z czasem, wraz z niepowtarzalnością indywidualnych doświadczeń, na nowo budzi pytania i refleksje. Wskazuje to, że działanie może stać się źródłem zawodowego namysłu praktyków (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 36). Analiza doświadczeń badanych nauczycieli pozwala sformułować hipotezę (wymagającą dalszych badań): nauczyciele-nowicjusze myślą głównie o uczniach i tym, jak mają pracować, by ich zainteresować; z czasem zaczynają myśleć o sobie, własnym rozwoju i awansie (działania z uczniami postrzegają jako jego część), aby następnie – z bagażem doświadczeń osobistych i zawodowych – na nowo powrócić do koncentracji na uczniach (trochę o to, by podejmować działania służące ich rozwojowi). Można powiedzieć, że z czasem rodzi się wątpliwość co do sensowności własnych działań i narzucanych reguł, uznawanych często za bezsensowne, co stwarza szansę na alternatywne działania, na niepoddawanie się zewnętrznym ograniczeniom (por. Schütz 2008, s. 139).

„Im dłużej dane wydarzenie, przedmiot, człowiek czy wartość oddziałuje, tym bardziej znacząca się staje” – stwierdza Paweł Kalina (2014, s. 26), analizując kształtowanie się cywilizacji. W szkolnej codzienności wskazać można kontynuowane działania nauczyciela, trwające dłużej niż jeden dzień. Badani opisywali działania realizowane sukcesywnie przez cały tydzień (np. przygotowywanie wycieczki czy opracowywanie testu pozycjonującego). Ich specyfika ukazuje jednak, że nie wpisują się w myślenie długoterminowe, lecz jedynie w perspektywę bliskiej przyszłości. W szkole brakuje bowiem działań długoterminowych, planowanych na lata. Dominują zdarzenia i sytuacje, które wydają się nie zachowywać chronologicznej kolejności (por. Bauman 1994, s. 15) ani konkretnego usytuowania. Stanowią oddzielne epizody, które mogą być usytuowane w dowolnym momencie tygodnia, bez związku z poprzednimi. Porównując to do powieści, stwierdzić można, że postaci są te same, miejsce akcji także, ale poszczególne sytuacje lub zdarzenia nie mają żadnej chronologii. Dla ich zrozumienia nie ma znaczenia, czy wydarzają się w pierwszym, czy ostatnim dniu pracy nauczyciela.

Nauczyciele z trudem przyjmują zdarzenia nowe, inne, incydenty. Gdy pośród tego, co znane, typowe i rutynowe, pojawia się sytuacja niecodzienna, wtedy zageszcza się codzienność nauczycieli. Równocześnie z działaniami typowymi trzeba realizować nietypowe, służące przywracaniu codziennego porządku (normalizacji) lub otwierające nowe przestrzenie myślowe. Najbardziej optymalna z perspektywy nauczyciela jest sytuacja, gdy wszystko odbywa się zgodnie z planem, bez większych ograniczeń i przeszkód. Trudno ustalić rangę opisywanych zdarzeń, nie ma ich skali (np. trudności) – to sam nauczyciel, zwracając na nie uwagę, tworzy miarę tego, co normalne, zwyczajne i akceptowalne, oraz tego, co nietypowe, nowe, nieakceptowalne. Znaczenie zdają się mieć dla nich sytuacje lub zdarzenia wzbudzające silne emocje, pośród których są głównie te jednorazowe, nieprzewidywalne, nietypowe (np. incydenty).

Codziennosc nauczycieli to bycie w ruchu (w czasie lekcji, na przerwie). Wynika to z liczby wyznaczonych zadań i troski o uczniów, ale często także z niezbędnej organizacji pracy szkoły (np. nauczyciel nie odbywa lekcji w jednej sali i musi przenosić z klasy do klasy instrumenty muzyczne, preparaty chemiczne czy językowe pomoce dydaktyczne). W szkole przybywa aktywności, którymi obciążani są nauczyciele: dostosowywanie dokumentacji szkolnej do zmieniających się wymogów (np. przygotowywanie nowych statutów szkoły w związku z przekształceniem gimnazjum na szkołę podstawową), tworzenie wizerunku szkoły (głównie w przestrzeni wirtualnej), zabieganie o nowych uczniów przez organizowanie atrakcyjnych wydarzeń promujących szkołę itd. Zadania te, zlecane głównie przez dyrekcję, są odczytaniem zewnętrznych (strukturalnych, lokalnych) i wewnętrznych wymogów funkcjonowania szkoły. W związku z tym w szkole musi się wiele dziać, a wszelkie aktywności należy eksponować, zwłaszcza na stronie internetowej szkoły. Codziennosc ma być wypełniona różno-

rodnymi zdarzeniami typu „szybka, krótka akcja”. Szkoła zaczyna specjalizować się w organizowaniu momentalnych, niemal punktowych zdarzeń, które szybko zastępowane są kolejnymi. Organizuje się aktywności typu „dzień kaptcia” czy „dzień spódniczki” [K8, w. 108], których celem wydaje się wypełnianie uczniom czasu. Małe, codzienne aktywności sztucznie się rozdyma, aby w sprawozdaniach i relacjach okazywały się znacznie bardziej spektakularne. Codziennosc ma być nasycana wciąż „atrakcyjniejszymi” działaniami, żeby i szkoła taka się stawała (codziennie nowa niespodzianka – jak jajko niespodzianka). Kreowanie własnego wizerunku jako miejsca, gdzie wiele się dzieje, służy konkuroванию, z jednej strony, o uwagę uczniów (z gramami, supermarketami i innymi emocjonującymi atrakcjami), z drugiej zaś – co wydaje się nawet ważniejsze – z innymi szkołami. Wiele inicjatyw można zaliczyć do działań pozornych, gdyż poza absorbowaniem czasu uczniów i nauczycieli nie wnoszą nic lub niewiele do rozwoju ucznia. Tak pomyślana szkoła wpisuje się w regułę współczesnego świata głoszącą, że należy tak intensywnie działać i doznawać, aby „zmieścić dwa życia w jednym”. W szkole można mówić o istnieniu „ruchu jako takiego”, ale często niestety „nieposiadającego celu ani określonego zamiaru” (Rosa 2012). Nie ma to nic wspólnego z długoterminowym planem, spójną koncepcją funkcjonowania szkoły czy zmianą filozoficznych podstaw edukacji. Mamy do czynienia z sytuacją, gdy „starą szkołę” (co do założeń ontologicznych) dekoruje się elementami charakterystycznymi dla kultury neoliberalnej (Potulicka, Rutkowiak 2010), co umożliwić ma jej funkcjonowanie w konsumpcyjnej rzeczywistości. Badani realizują wiele działań, których sensu nie dostrzegają, a które odbyć się muszą z nakazu przełożonych, a jeszcze częściej nadzorujących (m.in. test pozycjonujący czy sprawozdania sporządzane według wielu kryteriów, np. płci uczestników wydarzeń kulturalnych). A zatem motywacja „ażeby” (Schütz 2008, s. 133) nie jest wzbudzana wewnątrz, lecz zewnątrz.

Szkoła podlega regułom samonapędzającej się dynamiki cyklu przyspieszenia: te same techniki, metody i wynalazki, które pozwalają na przyspieszoną realizację różnych zadań, w tempie wykładniczym zwiększają jednocześnie ich liczbę (Rosa 2012). Można powiedzieć, że w nowoczesnej szkole przybywa urządzeń usprawniających działanie nauczycieli, np. tablice interaktywne czy dziennik elektroniczny. Jednak samo włączenie się w proces ich wykorzystywania i liczba nowych zadań, których wymaga ich obsługa, dodatkowo pochłania czas nauczycieli. Nowoczesne technologie modyfikują relacje międzyludzkie, które dotychczas wymagały bezpośredniego spotkania. Nauczyciele coraz częściej kontaktują się z rodzicami i uczniami w sieci (np. przez dziennik elektroniczny, portale społecznościowe), opisując planowane aktywności i informując o rezultatach oraz postępkach w nauce. Nauczyciele korzystają z tej drogi kontaktu, co sprawia, że znacznie wzrasta liczba wiadomości, na które mają reagować.

Nauczyciel staje się dostępny niemal non stop, co niesie ze sobą duże obciążenie i brak możliwości odciążenia się od zobowiązań zawodowych.

Tempo codzienności szkolnej nie jest jednolite. Są okresy, w których zdarzenia przebiegają wolniej i dzieje się tylko to, co zostało zaplanowane. Większość jednak ma intensywne tempo, a wtedy nauczyciele robią kilka rzeczy równocześnie, funkcjonują wielozadaniowo pod presją czasu (np. początek i koniec roku szkolnego). Jednak dni, niezależnie od okresu roku szkolnego, są wypełnione działaniami, choć różna jest ich skala, od drobnych i błahych po znaczące i brzemiennie w skutkach. Trudno je jednoznacznie pokategoryzować, gdyż ich status zmienia się z błahych na ważne, i odwrotnie. Łączy je jednak to, że i jedne, i drugie są czasochłonne, zajmują uwagę nauczycieli. Gdy tempo jest wolne, obrazy stają się wyraźniejsze i bardziej szczegółowe. Wraz ze wzrostem ich tempa stają się bardziej dynamiczne i ulotne. Zdarza się, że są wręcz niemożliwe do uchwycenia przez nauczycieli, gdyż zmieniają się bardzo szybko. W takich sytuacjach nauczyciele nie są w stanie ogarnąć tego, co się zdarza, jednak ogrom drobnych aktywności dostrzegają wyraziście w wymiarze silnych (zwykle negatywnych) doznań. Ich wskaźnikiem staje się codzienne zmęczenie nauczycieli, wyczerpanie fizyczne i psychiczne. Nie koncentrując się na chwili bieżącej (ze względu na tempo i gęstość drobnych zdarzeń), nauczyciele tracą wrażliwość na to, co w danej chwili ich otacza. Małgorzata Sobol-Kwapińska (2007, s. 227) zauważa, że koncentracja na teraźniejszości bywa określana jako „obecność”. Nauczyciele, przeciążeni codziennymi aktywnościami, ani nie koncentrują się na chwili obecnej, ani nie snują planów na przyszłość, lecz „[...] przepędzają czas [...] tam i z powrotem” (Vaneigem 2004, s. 226). Ich perspektywa postrzegania ogranicza się do tego, by „ogarnąć” (często bezrefleksyjnie, a wręcz na granicy rozpacz) to, co zdarza się tu i teraz. Dni nauczycieli można określić jako szybkie wykonywanie czynności za czynnością w celu wypełnienia planu gęstego od zobowiązań. Tempo działania i związany z nim brak refleksyjności pozbawia nauczycieli szansy życia „pełnią świadomości i obecności” (Pastuszka 1967, za: Sobol-Kwapińska 2007, s. 227). Odbiera uważność, radość oraz znaczenie, tego czego doznają. Nauczyciele, pędząc, nie wiedzą, co przeżywają (sfera poznawcza), a aktywności przepływają niepostrzeżenie, pozostawiając poczucie trudu, wyczerpania i przeciążenia, często nawet bezsensowności. Brak możliwości koncentrowania się na chwili bieżącej niesie dla nauczycieli wiele negatywnych konsekwencji. Wymieniam te, na które wskazują wyniki przedstawianych tu badań oraz analizy Sobol-Kwapińskiej (2007):

- 1) niemożność ograniczania przeżywania negatywnych emocji odnoszących się do przeszłości i przyszłości;
- 2) pozbawienie się „świeżości i spontaniczności w odbiorze rzeczywistości” (2007, s. 227);

- 3) mniejszą znajomość własnego świata wewnętrznego (myśli i emocji) oraz trudność wyboru „celów zgodnych z własnymi potrzebami i zainteresowaniami” (2007, s. 227), a w konsekwencji mniejszą satysfakcję;
- 4) utrudnienie adaptacji do zmieniających się warunków życia, z czym wiąże się mniejsze poczucie zadowolenia z życia;
- 5) niepełne skupienie uwagi na drugim człowieku obecnym tu i teraz, co utrudnia budowanie relacji z innymi ludźmi.

5.2.3. Emocje

Być nauczycielem to otwierać się na świat drugiego człowieka, wchodzić w bliski kontakt interpersonalny, a zatem procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej odgrywają tu istotną rolę (zob. Sęk 2000, s. 149). Każda emocja, niezależnie od znaku, pełni istotne funkcje informacyjne o stanie psychiki nauczyciela czy charakterze jego relacji z otaczającymi ludźmi. Wszyscy badani nauczyciele na co dzień doznają dużej porcji negatywnych emocji odnoszących się do przeszłości (m.in. żalu, tęsknoty), terażniejszości (złości, gniewu, stresu itp.) i przyszłości (np. lęku czy niepokoju). Każdy z badanych opisywał także własne pozytywne emocje, których było jednak znacznie mniej. W odniesieniu do przeszłości były m.in. zadowolenie i satysfakcja, w odniesieniu do terażniejszości głównie radość, w odniesieniu do przyszłości podekscytowanie i nadzieja. Znajomość własnych emocji jest warunkiem koniecznym kierowania nimi, co bez samoświadomości byłoby niemożliwe (Borowska 1998). Każda emocja daje jednostce określoną zdolność do działania, popycha w kierunku pewnych zachowań. Im bardziej człowiek jest otwarty na własne emocje i ich świadomy, tym lepiej odczytuje uczucia innych, które stanowią dlań fundamentalną umiejętność obcowania z ludźmi (Borowska 1999, s. 171–178). Warunkiem empatycznej więzi i jednoczesnego dystansowania się od problemów drugiego człowieka jest świadomość własnych uczuć i umiejętność nimi kierowanie (zob. Maruszewski, Ścigała 1998).

Wysokie tempo życia, kontakt z wieloma angażującymi sytuacjami, zobowiązujące (i często trudne) interakcje sprawiają, że nauczyciele czują się przeciążeni, co obniża ich emocjonalną wrażliwość. Świadczyć o tym może to, jak wypowiadają się o partnerach interakcji, m.in. o dzieciach niepełnosprawnych, uciążliwych rodzicach czy dyrektorze wymuszającej zakup książek. Negatywne emocje wyrażane są szorstkimi, chłodnymi słowami.

Badani odczuwają negatywne emocje z powodu konieczności pracy w złych warunków lokalowych (np. przepełnione świetlice), przeładowania materiałem, z powodu zachowania uczniów i ich stosunku do uczenia się w trakcie lekcji, ale także po pracy, gdy sprawdzają lub przygotowują się do zajęć. Pozytywne emocje związane są głównie z interakcjami z innymi nauczycielami (m.in. przyjemne

chwile rozmowy w pokoju nauczycielskim), ale także z uczniami, gdy pracują z zaangażowaniem i ciekawością w trakcie lekcji i/lub gdy włączają się oraz intensywnie działają podczas zajęć pozalekcyjnych. Powodem dobrych emocji jest także wizja odpoczynku i relaksu po dniu pracy.

Ponadto badani doznają licznych emocji, których nie nazywają i/lub nie rozpoznają. Niezdolność rozpoznania prawdziwych uczuć w chwili, kiedy ogarniają daną osobę, wydaje ją na ich łaskę i niełaskę, co jest udziałem badanych nauczycieli. Osoby charakteryzujące się równowagą emocjonalną częściej doznają uczuć pozytywnych, dzięki czemu łatwiej akceptują siebie, co pozwala im do trudnych, zadaniowych sytuacji podejść z większym spokojem i namysłem (zob. Kwiatkowska 1997, s. 82).

Badani czują się najbardziej zadowoleni, gdy mogą działać według znanego schematu – nauczyciel przekazuje to, co zaplanował, a grzeczni uczniowie, skoncentrowani wyłącznie na procesie dydaktycznym, bez zakłóceń to przyswajają, okazując nauczycielowi swoją wdzięczność za włożony trud. Gdy ten schemat zostaje zaburzony (incydent lub inna sytuacja burząca porządek), nauczyciele doznają wybuchu negatywnych emocji, które przejawiają na wiele różnych sposobów (od szorstkiego języka artykułującego własną złość, a nawet wściekłość, po impulsywne, karzące zachowania wobec uczniów, bez względu na to, czy to oni są źródłem emocji). Nie potrafią wyciszyć swoich emocji, odrzucić własnej niechęci i urazów, by podjąć działania służące uczniom. Tym samym wytwarzają dla uczniów kontekst w postaci negatywnych nastawień wobec siebie jako nauczyciela (co bywa generalizowane na szkołę w ogóle) i kreują klimat utrudniający pracę pedagogiczną (Cierzniewska 2014, s. 51). Podsumowując, można powiedzieć, że to właśnie emocje doznawane na co dzień przez nauczycieli najbardziej dokumentują to, jak odhumanizowana jest obecnie szkoła, jak nieprzyjaznym miejscem stała się dla uczniów. To tu dzień po dniu narażani są na gniew, złość, wściekłość i frustrację nauczycieli, co tworzy ich nastawienie nie tylko wobec nauczycieli i szkoły, ale także wobec własnego uczenia się i rozwoju.

5.2.4. Refleksje

Codziennosc nauczycieli jest szybka, zmienna i gęsta od zdarzeń drobnych, małych, ulotnych, tak szczerlnie wypełniających dzień po dniu oraz eksploatujących, że częstokroć nie pozostawia już czasu oraz siły na refleksje. W Formularzach Opisu Przebiegu Dnia badani najmniej miejsca poświęcali refleksjom. Na co skierowana jest ich uwaga? Badani na co dzień myślą o bieżących, małych sprawach. Zastanawiają się nad przyczynami zaistnienia danych zjawisk lub sytuacji dotyczących ich samych oraz uczniów, nad właściwymi sposobami własnego zachowania i ich konsekwencjami dla uczniów. Przygotowując się do lekcji, zastanawiają się nad zakresem treści i atrakcyjnym sposobem ich przekazywania.

Im codzienność jest bardziej typowa, zwyczajna i zgodna z planem, tym mniej wzbudza refleksji. Nietypowe sytuacje, ich intensywność oraz zaangażowanie, które wymuszają, budzą refleksję nad złożonością własnej pracy. Nauczycielom zdarza się zastanawiać także nad jej sensownością. Refleksje takie budzi konieczność opracowywania różnorodnej dokumentacji oraz wykonywania zleconych zadań (m.in. test pozycjonujący, rozmaite ankiety), których celu nie dostrzegają i/lub nie podzielają. Wiele przemyśleń budzi także praca z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych, przed którymi stawia się niemożliwe do zrealizowania cele (np. przyswojenia bardzo złożonych, szczegółowych treści zawartych w podstawie programowej). Alfred Schütz, odwołując się do analiz Edmunda Husserla, stwierdza, że „[...] »skierowanie uwagi« to przede wszystkim skłanianie ego w stronę wybranego celu” (Schütz 2008, s. 140). Wydaje się, że głównym celem nauczycieli jest podtrzymanie codzienności, utrzymanie obowiązujących reguł porządkujących codzienne funkcjonowanie w niezmiennym, niezakłóconym stanie (co zrobić, by wszystko przebiegało zgodnie z planem, w typowy sposób). Ponadto myśli badanych nauczycieli oscylują między sensem a bezsensem własnej pracy. Ujawnia to rozbieżność oczekiwań nauczycieli z działaniami realizowanymi na co dzień w szkole (jest nie tak, jak się spodziewali; nie tak, jak chcieliby, żeby było), co nie może pozostać bez znaczenia dla rozwoju uczniów. Nauczyciele „[...] współtworzą wewnętrzne życie swoich uczniów, uczestniczą w rozwoju ich samoświadomości, a także świadczą na ich rzecz nie tylko swą wiedzę i doświadczeniem, ale także własną osobą” (Żuchalewska 1998, s. 333).

Na podkreślenie zasługuje fakt, że nauczyciele mimo deklarowanego braku akceptacji reguł i celów funkcjonowania współczesnej szkoły nie poszukują nowych sposobów własnego funkcjonowania. Analiza wyników badań demaskuje, że badani podczas codziennych sytuacji (w czasie lekcji czy przerwy, w gabinecie dyrektora, podczas spotkań z rodzicami i innymi podmiotami szkolnymi, w sytuacjach nowych, konfliktowych) bezrefleksyjnie reprodukuje nieefektywne schematy działania, odsłaniając tym samym niski poziom własnego sprawstwa i autonomii oraz „programową nieskuteczność” (Nalaskowski 1999, s. 17) szkoły. Aktualne wydają się słowa Aleksandra Nalaskowskiego wypowiedziane dwadzieścia lat temu:

[...] mamy do czynienia z trwałą i świadomie podtrzymywaną nieskutecznością edukacyjną szkoły wyrażającą się przekonaniem, że „cokolwiek byśmy robili i tak nic nie zdziałamy”. Stąd też działalność szkoły ma charakter niemal wyłącznie pozorowany (1999, s. 16).

Reasumując, na podstawie analizy Formularzy Opisu Przebiegu Dnia można wyłonić cztery wzory funkcjonowania nauczycieli w szkolnej codzienności.

1. **Aktywni, zaangażowani i pozytywnie zmotywowani do działania wewnątrz systemu szkolnego** – osoby, które aktywnie wykorzystują każdą

codzienną sytuację, aby działać na rzecz uczniów, z którymi pracują; nie szczędzą czasu, sił i troski, żeby wspierać ich w rozwoju; dostrzegają wiele przeszkód i utrudnień w swoich działaniach, ale – wytyczając sobie cele w pracy – traktują je jako wyzwania.

2. **Aktywni, zaangażowani i pozytywnie zmotywowani do działania poza skostniałym systemem szkolnym** – osoby, które krępuje rutyna szkolnego nauczania, nie lubiące systemu szkolnego w jego obowiązującym kształcie i lekcji z ich stałymi punktami, poszukujące innych możliwości wspierania rozwoju dziecka i realizowania siebie, np. w trakcie zajęć pozalekcyjnych (teatr, sport itp.).
3. **Zmotywowani, ale nieumiejący działać w przestrzeni szkoły** – osoby chętne do działania, ale mające romantyczne wyobrażenie, mityczne i życzeniowe myślenie o procesie nauczania, niedostrzegające, że jest to złożony wielowymiarowy i wieloaspektowy proces, w którym dobre chęci i pozytywne nastawienie nie wystarczą. Osoby te często nie potrafią reagować na trudne sytuacje, doznają frustracji i uruchamiają cały pakiet zachowań, dzięki którym chcą dowieść swojej dominacji i panowania nad uczniami.
4. **Bierni, zgorzkniali i nie lubiący swojej pracy** – osoby nie lubiące swojej pracy, zgorzkniałe, rozczarowane, rozżalone i biernie przyjmujące istniejący stan rzeczy, w którym dostrzegają liczne mankamenty; nie podejmują działań ponad niezbędne minimum, minimalizują własny wysiłek; działają w myśl reguły: oby jak najmniej energii, czasu i nerwów zaangażować na rzecz życia szkolnego, bo nie warto tego robić.

Analiza wypowiedzi badanych nauczycieli pozwoliła odsłonić też koncepcję kolektywnego intelektu (*collective intellect*), jaką jest orientacja prezentystyczna (Tarkowska 1987, 1992). Pomimo istnienia różnic w sposobach postrzegania przez nauczycieli zjawisk w otaczającym świecie dostrzec można także ponadindywidualny system form myślenia stanowiących część społecznego dziedzictwa, który jest rozprzestrzeniany w społecznych procesach dystrybucji wiedzy. Ten zbiorowy intelekt może być postrzegany jako zorganizowana pula pomysłów, koncepcji i przekonań leżących u podstaw możliwych interpretacji (lub możliwych konstrukcji) rzeczywistości (Marton 1981, s. 197–198). Opiswane przez nauczycieli zdarzenia lub sytuacje oraz ich myśli i doznania ukazują, że skoncentrowani są na „teraz” i/lub wydłużonej terażniejszości, nie wykraczają ku dalekiej przyszłości. Elżbieta Tarkowska podkreśla, że „[...] tego typu orientacje pojawiają się w sytuacjach zależności i przymusu politycznego, ekonomicznego czy innego; zredukowana perspektywa przyszłości jest pochodną braku wpływu na terażniejszość” (2016, s. 114).

Kolejną, przywołaną za Dorothy Nelkin, grupą uwarunkowań orientacji prezentystycznej są „[...] sytuacje ograniczające lub uniemożliwiające antycypację dalszego biegu wydarzeń, czyli okresy gwałtownych zmian naruszających

ciągłość czasu i w ten sposób uniemożliwiających przewidywanie” (Nelkin 1970, za: Tarkowska 2016, s. 114).

Jak to się ma do doświadczeń badanych nauczycieli? Nauczyciele przez ostatnich kilka lat, a z pewnością w okresie realizacji badań, działali pod presją zwolnień argumentowanych niżem demograficznym, a obecnie reformą edukacji (polegającą m.in. na likwidacji gimnazjum oraz wydłużeniu nauki w szkole podstawowej i średniej). Badani nauczyciele od lat funkcjonują w rzeczywistości niepewności, wręcz lęku o przyszłość (por. Dróżka 2017a). Obawiają się utraty pracy i nie antycypują przyszłości, tak własnej, jak i szkoły, gdyż zależy ona głównie od centralnych decyzji politycznych, których główną cechą – zdaniem Śliwerskiego (2009) – jest brak kontynuacji, burzenie tego, co stworzyli poprzednicy, i zaczynanie wszystkiego od nowa. Dla nauczycieli oznacza to brak stabilności, zmienność celów, do których dążą, i reguł, według których działają. Dokonujący zmian nie liczą się z nauczycielami. Projektują je wedle swojej wizji, a realizację narzucają nauczycielom, rozliczając ich następnie ze stopnia wdrożenia centralnej koncepcji, której nauczyciele często nie podzielają (por. Gajdzica 2006). Przymus, jakiemu podlegają nauczyciele, jest mechanizmem służącym podporządkowaniu ich regułom i przepisom. Skutkiem przymusu jest bierność, zależność i konformizm. Wzrastające poczucie niepokoju co do kontynuacji zatrudnienia, niechciane, narzucone zadania, rozbieżność własnych oczekiwań i możliwości ich realizacji w przestrzeni szkoły – wszystko to sprawia, że nauczyciele albo doznają bezsensu własnej pracy, negatywnych emocji i wypalają się, albo włączają tryb oszczędny, czyli strategię minimum nakładu pracy, zaangażowania tylko w aktywności przekładające się na konkretną korzyść tu i teraz. Takie działanie zaburza temporalne funkcjonowanie człowieka, skupia jedynie na terażniejszości oraz pozbawia kontaktu z przeszłością i przyszłością. Nie służy to odczytywaniu sensu własnego istnienia i budowaniu tożsamości swojego „ja” (Popielski 1987a, b), które wymagają równoczesnego wynurzenia się z przeszłości, istnienia dla przyszłości, kreowanie siebie w terażniejszości.

Odsłania to także oblicze polskiej szkoły jako miejsca zapóźnionego i niedostosowanego do dynamiki i tempa zmian cywilizacyjnych. Szkoła nie zajmuje się przygotowaniem dzieci i młodzieży do uczestniczenia w terażniejszej rzeczywistości ani do antycypowania przyszłego świata czy kontynuowania przeszłości. Działa szybko, doraźnie bez planu i wizji, bez wrażliwej obecności w terażniejszości oraz świadomości, co i w jaki sposób warto kontynuować. Nauczyciele kręcą się wokół tego, co tu i teraz, są ściśnięci w kleszczach terażniejszości, gdyż przeszłość wydaje się odstraszać, a przyszłość przerażać (por. Mizińska 1997, s. 60). W szkole redukuje się temporalną złożoność współczesnego świata (wymagającą refleksji nad tym, co się stało, co się dzieje i co się stanie) do powierzchniowego, szybkiego przemykania się po terażniejszości bez zatrzymań,

refleksji i świadomej, twórczej obecności. Brakuje zadań rozpisanych na lata. Nie pozostanie to bez konsekwencji dla jakości uczestniczenia w świecie przyszłych pokoleń i ich satysfakcji z własnej egzystencji (por. Zimbardo, Boyd 2009).

5.3. Rekonstrukcja nauczycielskich koncepcji postrzegania siebie w szkolnym świecie życia codziennego

Szkolny świat życia codziennego stanowi dla nauczycieli „[...] zarówno scenę, jak i obiekt [...] działań i interakcji” (Schütz 2008, s. 18). Nauczyciel codziennie, będąc wśród innych osób, działa w celu realizacji własnych zamiarów i/lub zobowiązań wobec innych. Moment, w jakim znajduje się dany nauczyciel, perspektywa biograficzna, z której opisuje własne doświadczenia, oraz szkoła jako kultura (rozumiana jako zestaw „[...] technik i procedur rozumienia świata i dawania sobie w nim rady”, Bruner 2006, s. 140) wyznaczają czasoprzestrzenne centrum postrzegania. Nauczyciel opisuje swoje doświadczenia z konkretnego punktu widzenia wyznaczonego przez przecięcie się jego czasu i przestrzeni. Dokonując analizy, miałam na względzie, że w postrzeganiu codziennych, subiektywnych doświadczeń nauczycieli czas nierozzerwalnie łączy się z przestrzenią. Yi-Fu Tuan zauważa:

Język ujawnia intymne połączenia pomiędzy ludźmi, przestrzenią i czasem. „Jestem (albo jesteśmy) tutaj”; „tutaj” to tyle co „teraz”. „Ty (albo oni) jesteś (są) tam”; „tam” znaczy „wtedy”, a „wtedy” odnosi się zarówno do przeszłego, jak i przyszłego. „Co wtedy się stanie?” – to „wtedy” odnosi się do przyszłości. „Wtedy” było taniej – to „wtedy” odnosi się do przeszłości. [...] Zaimki osobowe wiążą się nie tylko z zaimkami wskazującymi, odnoszącymi się do przestrzeni (to, tamto, tu, tam), ale i z przysłóvkami mówiącymi o czasie „teraz” i „wtedy” (1987, s. 162).

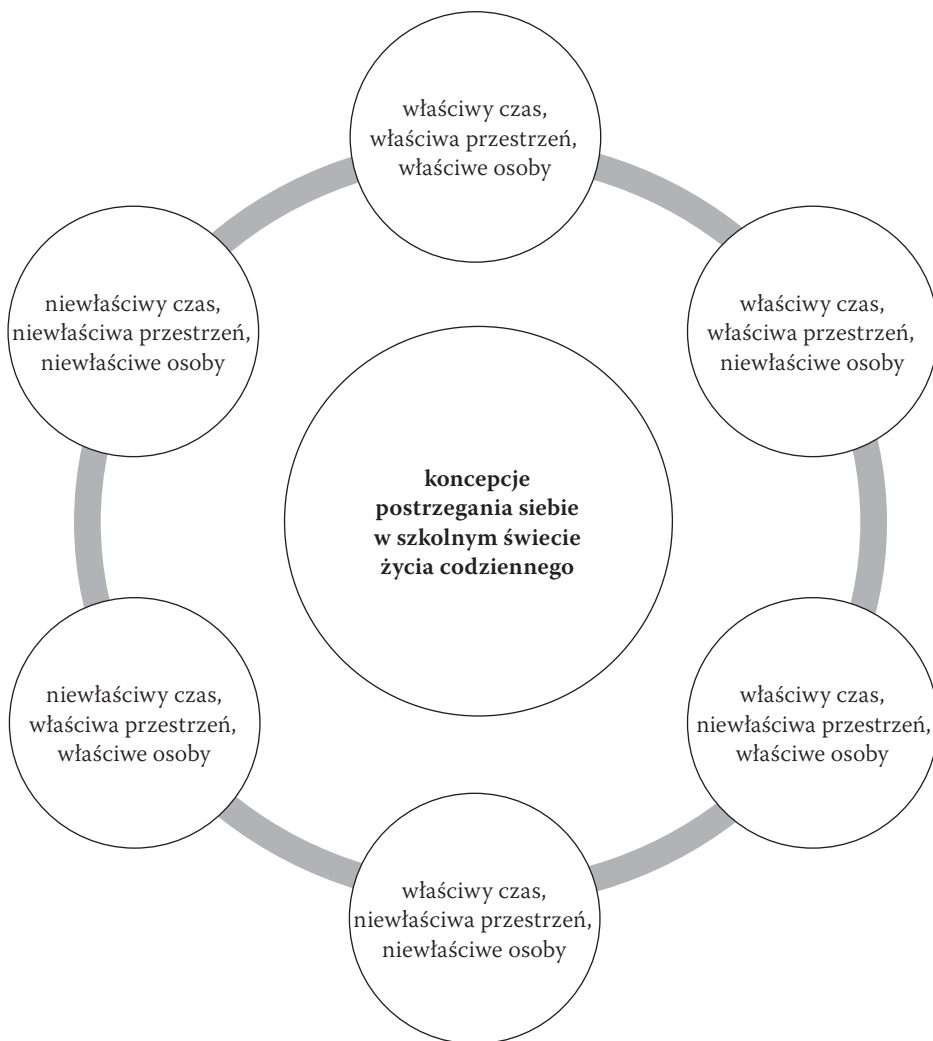
Wszystkie szkolne aktywności i interakcje są strukturyzowane przez czasoprzestrzeń – odbywają się w konkretnym tu i teraz. Nie można opisywać i analizować tego, czym dla nauczycieli jest to, co zachodzi w szkole bez poruszania (*explicite* lub *implicite*) kwestii czasoprzestrzeni oraz interakcji międzyludzkich.

Analiza wyników badań zgromadzonych przy użyciu Formularza Opisu Przebiegu Dnia pozwoliła wyłonić różne nauczycielskie sposoby postrzegania siebie w szkolnym świecie życia codziennego. Badania równocześnie ukazały pewną kolektywną zgodność co do ważności aspektów: czasu, przestrzeni i interakcji w konstruowaniu codzienności. Nauczyciele, biorąc pod uwagę trzy kluczowe wymiary (czas, przestrzeń, interakcje), postrzegają siebie jako będących:

- 1) we właściwym czasie we właściwej przestrzeni z właściwymi osobami,
- 2) we właściwym czasie we właściwej przestrzeni z niewłaściwymi osobami,
- 3) we właściwym czasie w niewłaściwej przestrzeni z właściwymi osobami,

- 4) we właściwym czasie w niewłaściwej przestrzeni z niewłaściwymi osobami,
- 5) w niewłaściwym czasie we właściwej przestrzeni z właściwymi osobami,
- 6) w niewłaściwym czasie we niewłaściwej przestrzeni z niewłaściwymi osobami⁶.

Rys. 4. Koncepcje postrzegania siebie w szkolnym świecie życia codziennego



Źródło: opracowanie własne.

6 Logika tak dokonywanego podziału wskazuje na potrzebę wyłonienia jeszcze dwóch typów: w niewłaściwym czasie we właściwej przestrzeni z niewłaściwymi osobami oraz w niewłaściwym czasie w niewłaściwej przestrzeni z właściwymi osobami. Typów tych nie ukazuję, gdyż zgromadzony materiał empiryczny nie udokumentował ich istnienia.

Nauczyciele postrzegają siebie jako **będących we właściwym czasie we właściwej przestrzeni z właściwymi osobami**, jeśli realizują wcześniej zaplanowane (w czasie i miejscu) działania w kontrolowanym rytmie i powtarzalnym cyklu na rzecz spodziewanych osób. Przestrzeń i czas są do dyspozycji podmiotów szkolnej codzienności. Realizowane działania mają motyw „ażeby” – służą realizacji przyjętego projektu. Osoby uczestniczące w zdarzeniach lub sytuacjach są zaangażowane w poszczególne aktywności. Przebywają w danym miejscu i czasie, gdyż dostrzegają tego zasadność; chcą być w konkretnym tu i teraz. Inaczej mówiąc, nauczyciele działają zgodnie z harmonogramem własnych lekcji, wiedzą, gdzie, kiedy i z kim się spotykają. Ich działania nie są w niezapowiedziany sposób przerywane ani przez przełożonych, ani przez inne podmioty szkolnej codzienności. Czas wypełniony jest czynnościami w stopniu akceptowalnym przez uczestników, a ich liczba nie wymusza konieczności zwiększania tempa, przyśpieszania i/lub wydłużania czasu pracy. Podejmowane aktywności odbywają się w adekwatnych i przygotowanych do ich specyfiki miejscach. Poczucie, że to, co robią, odbywa się we właściwym czasie (ani zbyt wcześnie, ani zbyt późno), sprawia, że doznają pozytywnych emocji i mają poczucie sensowności własnego działania.

Nauczyciele postrzegają siebie jako **będących we właściwym czasie we właściwej przestrzeni z niewłaściwymi osobami**, kiedy realizują wcześniej zaplanowane (w czasie i miejscu) działania na rzecz spodziewanych osób, które z różnych powodów nie są w stanie włączyć się w ich realizację. Niewłaściwe osoby to np. uczniowie, którzy nie są gotowi realizować podstawy programowej, nie są w stanie przyswoić wymaganych treści ze względu na swoje trudności i deficyty rozwojowe. To także uczniowie bez motywacji do uczenia się lub przeszkadzający swoim zachowaniem w realizacji zamierzonych celów, ale również rodzice w niewłaściwym stopniu (zbyt ekspansywnie lub niedostatecznie) włączający się we wspieranie swoich dzieci w procesie uczenia się. Inaczej mówiąc, to wszelkie osoby, które swoją postawą utrudniają nauczycielowi podjęcie i realizację określonych działań. W konsekwencji sytuacje lub zdarzenia stają się nietypowe i/lub trudno akceptowalne, wymagają większego skupienia i kontroli ich przebiegu. W wyniku takich zdarzeń lub sytuacji nauczyciel doświadcza rozczarowania, zawodu, nieadekwatności własnych wysiłków do uzyskiwanych rezultatów i negatywnych lub ambiwalentnych emocji.

Nauczyciele postrzegają siebie jako **będących we właściwym czasie w niewłaściwej przestrzeni z właściwymi osobami**, jeśli realizują działania na czas i na rzecz spodziewanych osób, ale w nieadekwatnych i nieprzygotowanych warunkach przestrzennych. Zwykle wymusza to potrzebę większego tempa działań i/lub częstej modyfikacji zaplanowanych wcześniej działań. Jest tak wtedy, kiedy przestrzeń jest wykorzystywana w nietypowy i/lub niewłaściwy sposób (np. korytarz służy jako sala ćwiczeń śpiewu, tańca czy gimnastyki), co wymaga

dotatkowego wysiłku, a aktywności mogą być tylko takie, na jakie pozwala przestrzeń. To każdorazowe aranżowanie przestrzeni sprawia, że nauczyciele niektóre aktywności skracają, a inne wydłużają (np. skracają lekcje, aby korytarz przygotować do przerwy albo zostają po lekcji, skracając własną przerwę, żeby zorganizować przestrzeń do kolejnych zajęć). Przestrzeń staje się niewłaściwa, gdy nauczyciel wykonuje w niej nietypowe i/lub niechciane działania (np. patrol na korytarzu lub pilnowanie w toalecie agresywnego ucznia). Przestrzeń w szkole mierzy się nie tylko odległością, ale także „odczuciem wysiłku” (Tuan 1987, s. 166). Na pytanie o odległość odpowiada się, opisując wysiłek, jaki należy włożyć w osiągnięcie celu. Przestrzeń staje się niedostępna, gdy stwarza bariery utrudniające podjęcie i realizację określonych działań zarówno nauczycielowi, jak i uczniom (np. ogranicza swobodę ruchu dzieciom na wózkach), ale także gdy istnieją regulacje, kto i kiedy może w niej przebywać. Przestrzeń staje się niewłaściwa także wtedy, gdy nauczyciel czuje się w niej nieswojo, nie na miejscu (np. w pokoju nauczycielskim, do którego rzadko wchodzi, lub w gabinecie dyrektora, gdzie został wezwany). Takie zdarzenia lub sytuacje sprawiają, że nauczyciele czują się zagonieni i wyczerpani dostosowywaniem przestrzeni do realizowanych celów.

Nauczyciele postrzegają siebie jako będących **we właściwym czasie w niewłaściwej przestrzeni z niewłaściwymi osobami**, jeśli podejmują działania, jakie w danym momencie należy podjąć mimo znajdowania się w niedogodnym miejscu i w obecności nieuprawnionych osób. Są to sytuacje lub zdarzenia, w których nauczyciele chcą lub są zobowiązani zakończyć realizację konkretnego zadania, co zależy od innych osób (np. nie można zabrać ucznia na wycieczkę bez dopełnienia formalności przez jego rodziców). Przykładem takich sytuacji są wszelkie trudne, kłopotliwe rozmowy (z osobami nie wprost zaangażowanymi w realizację zadania) odbywające się w obecności osób trzecich (np. rozmowa telefoniczna w sprawie wycieczki z rodzicem lekceważącym nauczyciela i jego prośby w pokoju nauczycielskim w obecności wielu osób). Nauczyciel, chcąc zrealizować określony czyn, podejmuje tu działanie o motywie „ażeby”. Są to zwykle działania jednorazowe i mocno osadzone w kontekście, nieoczywiste w swym przebiegu. Stanowią dodatkowe obciążenie dla nauczyciela, a tym samym źródło emocji, najczęściej negatywnych.

Nauczyciele postrzegają siebie jako będących **w niewłaściwym czasie w właściwej przestrzeni z właściwymi osobami**, gdy dowiadują się w niestosownym momencie (np. w okresie finalizowania roku szkolnego), że mają wykonać dodatkowe działanie (np. test pozycjonujący czy raport ewaluacyjny), którego zasadności często nie dostrzegają. Dzieje się to najczęściej za sprawą decyzji przełożonego, który zleca zadania, modyfikując – bez wcześniejszego ustalenia – harmonogram działań nauczyciela. Podejmowanie zadań zbyt późno lub za wcześnie stanowi źródło negatywnych emocji. Podejmowanie działań

zbyt późno sprawia, że nauczyciele wykonują dużo zróżnicowanych czynności w krótkim odcinku czasu, poświęcają każdemu z nich niewiele czasu (i uwagi). Zdarza się także, że coś następuje zbyt wcześnie, np. dzwonek kończący zajęcia przerywa je nie w porę, sprawiając, że jakieś działanie musi zostać przerwane. Na sytuacje lub zdarzenia występujące zbyt wcześnie nauczyciel nie czuje się przygotowany, reagując w sposób nieadekwatny i nieprzemyślany. Niedostateczny namysł przyczynia się często do podejmowania niewłaściwych wyborów, a w konsekwencji pociąga za sobą dodatkową pracę i negatywne konsekwencje.

Nauczyciele postrzegają siebie jako będących **w niewłaściwym czasie w niewłaściwym miejscu z niewłaściwymi osobami**, gdy sytuacja lub zdarzenie ma nagły, nieprzewidywalny i najczęściej jednorazowy charakter, nie można więc przewidzieć jej miejsca, czasu, przebiegu oraz konsekwencji. Te zaskakujące epizody burzą znany porządek szkolnej codzienności (dzieją się bez jakiegokolwiek poszanowania reguł temporalnych czy przestrzennych) i zagęszczają życie społeczne, angażując wiele osób. Sprawiają, że nauczyciele muszą w szybkim tempie modyfikować plan, przerywać realizowane działania oraz reagować natychmiast na zachowania innych w obecności wielu obserwatorów. Epizody te zawężają perspektywę postrzegania do tego, co dzieje się w danej chwili w danym miejscu. Maksymalnie angażują nauczycieli; zmuszają do bycia tam, gdzie jest to konieczne, oraz wykonywania tego, co należy w danym momencie. W chwili ich występowania liczy się refleks i skuteczność podejmowanych decyzji, bez względu na nietypowość zaistniałego zdarzenia. Ich gwałtowny i nieprzewidywalny przebieg sprawia, że są bardzo emocjonujące i wyczerpujące dla nauczycieli. Wymagają podjęcia działań normalizujących, przywracających codzienny porządek, oraz wyprowadzenia wniosków na przyszłość.

Szkolne sytuacje lub zdarzenia będące podstawą zróżnicowanych sposobów postrzegania siebie w szkolnym świecie życia codziennego stają się dla nauczycieli źródłem wiedzy stanowiącej w przyszłości powód podjęcia lub zaniechania danego działania – wiedzy z motywem „ponieważ” (por. Schütz 2008, s. 133–135). Inaczej mówiąc, doświadczenia nabywane dzień po dniu budują zasoby wiedzy podręcznej nauczycieli, a tym samym „[...] dostarczają schematów interpretacji i hierarchizowania konkretnych sytuacji” (Wagner 1970, s. 14–15; zob. także Sztompka 2008, s. 35–36).

Rozdział 6

Wielowymiarowość codziennego czasu szkolnego nauczycieli

Celem analizy w tym rozdziale jest ukazanie zróżnicowanych sposobów doświadczenia przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego. Analizie poddałam 20 wywiadów z nauczycielami według kroków szczegółowo opisanych w części dotyczącej metod analizy materiału badawczego. Dążyłam do stworzenia mapy znaczeń formułowanych przez badanych, co wymagało zanurzenia się w ich perspektywę postrzegania codziennego czasu szkolnego w wymiarach: tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu (Popiołek 2010). Poniżej odsłonię każdy z nich oddzielnie, by następnie – dokonując syntezy wyników – ukazać, jaki obraz codziennego czasu jawi się badanym nauczycielom w bezpośrednim doświadczeniu. Sposoby doświadczenia codziennego czasu zostaną zaprezentowane w postaci kategorii opisu tworzących, w badaniach fenomenograficznych przestrzeń wynikową, której „[...] charakter może okazać się w takim samym stopniu trwałą, co tymczasowy” (Jurgiel-Aleksander 2016, s. 272).

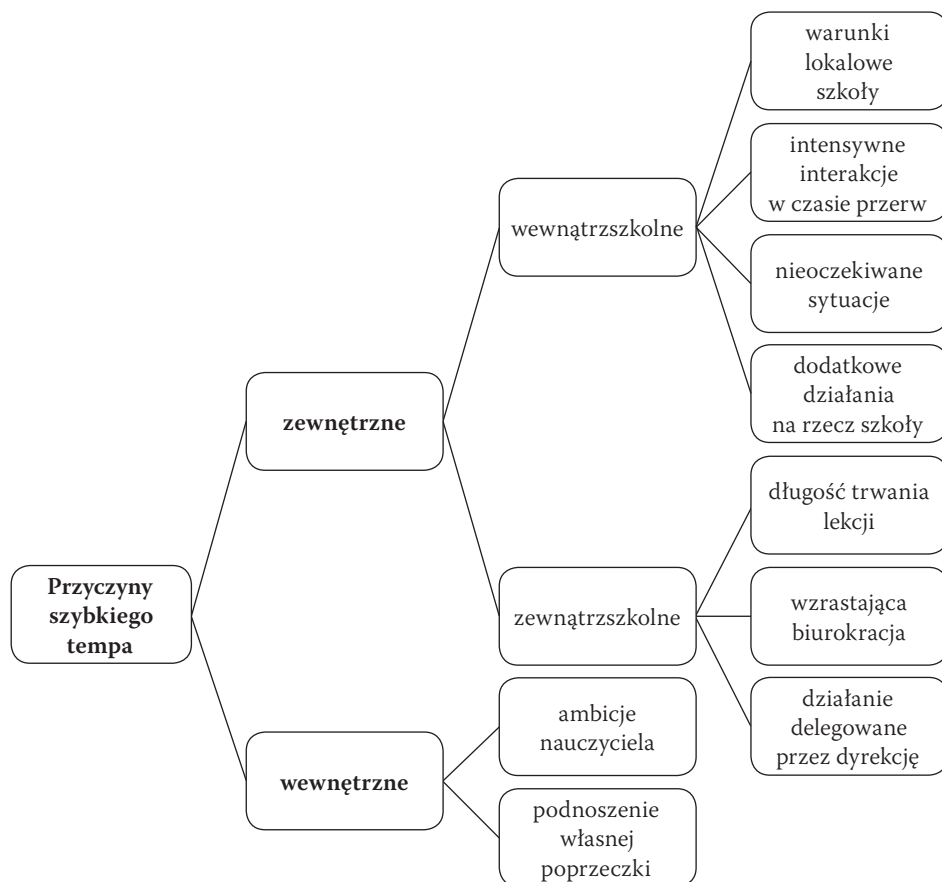
6.1. Tempo codziennej pracy nauczycieli

Tylko dwie badane osoby stwierdziły, że codzienne tempo w szkole jest zróżnicowane w zależności od dni. Zdarzają się dni bardzo szybkie, ale i wolno przemijające; bywa, że w trakcie szybko mijającego dnia są czynności, które się dłużą. Doświadczeniem większości badanych nauczycieli jest szybkie tempo codziennego funkcjonowania. Badani mówią nawet o „morderczym tempie” [K3]¹, „zatrważającym” [K14], „tempo duże, dużo wyzwań, dużo zmian w pracy” [K9, w. 57]. Badani wskazywali warunki przyczynowe szybkiego tempa,

¹ Wypowiedzi badanych pochodzą z semistrukturalnego indywidualnego wywiadu o pogłębianym charakterze (nagrania i transkrypcje w archiwum autorki). Cytując, zachowuję styl wypowiedzi badanych. Wypowiedzi opatrzone są cudzym słowem lub ujęte w cytaty blokowe zawierający kod nauczyciela i numery wierszy.

czyli zjawiska, sytuacje i zdarzenia, których realizacja wypełnia dzień za dniem. Przyczyny, o których wspominali nauczyciele, można podzielić na dwie grupy: zewnętrzne i wewnętrzne (rys. 5). Do tych ostatnich zaliczyłam ambicje nauczyciela i podnoszenie własnej poprzeczki. Przyczyny zewnętrzne podzieliłam na dwie podgrupy: wewnątrzszkolne (warunki lokalowe szkoły, intensywne interakcje w czasie przerw, dodatkowe działania na rzecz szkoły, nieoczekiwane sytuacje) oraz zewnątrzszkolne (długość trwania lekcji, wzrastająca biurokracja, działania delegowane przez dyrekcję).

Rys. 5. Przyczyny szybkiego tempa codziennego funkcjonowania nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Wśród czynników zewnętrznych o charakterze wewnątrzszkolnym, najczęściej wskazywane przez nauczycieli są **warunki lokalowe szkoły**. Szkoły,

w których pracują badani nauczyciele, to najczęściej tzw. tysiąclatki², zbudowane w drugiej połowie lat 60. XX wieku, z charakterystyczną podłużną bryłą budynku, w którym sale były rozmieszczane z dwóch stron długiego korytarza. Nauczyciele muszą dostosować się do zastanych warunków lokalowych szkoły. Przestrzeń szkoły ma duże znaczenie w codziennym funkcjonowaniu podmiotów edukacyjnych. Im bardziej jest dostosowana do zadań szkoły, potrzeb oraz możliwości uczestników, tym lepiej się w niej na co dzień funkcjonuje. Na przykład badani opisują, że brak własnej sali przedmiotowej wiąże się z koniecznością noszenia pomocy dydaktycznych, każdorazową aranżacją przestrzeni do potrzeb lekcji oraz rozkładaniem i składaniem wszystkich wykorzystywanych pomocy. Jest to szczególnie trudne, gdy uczy się w zróżnicowanych klasach (np. od zerówki do klasy VI) i trzeba mieć przy sobie materiały dydaktyczne dla każdej z nich. Jedna z badanych mówiła nawet, że prowadzi lekcje w 18 klasach w ciągu tygodnia. Wiąże się to nie tylko z potrzebą przemieszczania się nauczycieli wraz z całym wymaganym ekwipunkiem, ale także z koniecznością zadbania, aby uczniowie o specjalnych potrzebach (np. na wózkach) dotarli do właściwej sali. Badani podkreślają, że w trakcie przerw biegają po piętrach, aby zdążyć przygotować się do kolejnej lekcji. W czasie przerwy przemieszczają się po szkole także uczniowie. Zdarzają się szkoły, w których nie są zapewnione wystarczająco dobre warunki sanitarne i na przerwie są kolejki do toalety, co także sprawia, że trzeba się śpieszyć. Praca zmianowa w szkole również przyczynia się do pośpiechu i powoduje, że nauczyciele niekiedy przychodzą na drugą zmianę już zmęczeni obowiązkami domowymi. Istotę tych prozaicznych, drobnych trudności trafnie ujmuje jedna z badanych: „[...] człowiek po prostu rozbija się o takie rzeczy” [K18, w. 8], której zdaniem codzienne drobiazgi w ostateczności decydują o jakości pracy nauczyciela. Potwierdza to socjolog Elżbieta Tarkowska (1994, s. 22), pisząc, że sposób zagospodarowania i organizacji przestrzeni życia codziennego wyznacza możliwości i ograniczenia podejmowanych aktywności, określa w znacznym stopniu sposób życia. Brak własnej sali sprawia, że nauczyciel przebywa w różnych miejscach, nie przywiązując się i nie aranżując żadnego z nich, gdyż są tymczasowe. Nauczyciel musi przed każdą lekcją przewidzieć, co będzie mu potrzebne danego dnia. Jednak dynamika nauczania w konkretnej klasie sprawia, że przyniesione rzeczy mogą okazać się nieadekwatne do sytuacji, co wiąże się z koniecznością przemieszczania się po szkole.

Na doświadczane przez nauczycieli (12 wskazań) szybkie tempo wpływa także **intensywność i częstotliwość interakcji**, szczególnie w trakcie przerw.

2 Szkoła tysiąclecia, właśc. szkoła-pomnik Tysiąclecia Państwa Polskiego – budynek szkolny wzniesiony w ramach programu oświatowego realizowanego w czasie jubileuszu Tysiąclecia Państwa Polskiego jako forma jego uczczenia; https://pl.wikipedia.org/wiki/Szko%C5%82a_tysi%C4%85clecia [dostęp 2017-08-22].

Jedna z badanych nawet je podliczyła: „[...] dziennie wchodzę w około 100 interakcji osobowych, o różnym natężeniu i wymaganiu, ale są to interakcje. Bardzo to lubię, ale jednocześnie kontakt z drugim człowiekiem jest bardzo wyczerpujący” [K3, w. 16–18].

Truizmem jest stwierdzenie, że podstawą lekcji jest interakcja z uczniami, czego wyraz dali także nauczyciele, niewiele o nich wspominając. Jedna z badanych nauczycielek mówiła, że pracują w szkole z systemem tutorskim, czego fundamentem są regularne, pogłębione interakcje z uczniami. Badani szczególnie uwagę zwracali na interakcje w trakcie przerw, które najczęściej nie dają nauczycielowi możliwości wytchnienia między lekcjami. Przerwy głównie przeznaczone są na rozmowy z uczniami (udzielanie indywidualnych konsultacji, dopytywanie, robienie zaległych kartkówek) oraz innymi nauczycielami w sprawach dotyczących uczniów (problemy wychowawcze czy zwyczajna wymiana informacji dotycząca wychowanka) oraz kwestii prywatnych. Zwykle nie są to interakcje zaplanowane, lecz wynikają z toczących się zdarzeń. W trakcie przerw czas jest wypełniony. Badana opisuje, co dzieje się na przerwach: „[...] moc rzeczy, które musimy załatwić i dla dyrektorów, i dla wicedyrektorów, i dla uczniów. I tłumaczymy, i prowadzimy zajęcia wyrównawcze” [K14, w. 15–17].

Im szkoła bardziej otwarta na rodziców, tym częściej nauczyciele kontaktują się także z nimi (osobiście, telefonicznie, przez dziennik elektroniczny), zwykle właśnie w trakcie przerw. W trakcie przerw badani nauczyciele mają także dyżury na korytarzach szkolnych. Jest to zadanie nie lubiane z wielu powodów. Pierwszy to harmider, jaki towarzyszy przerwom, spowodowany hałasem i przemieszczaniem się uczniów; drugi to konieczność czuwania nad problematycznymi uczniami i niemożność zaspokojenia własnych potrzeb; trzeci to brak czasu na przygotowanie się do kolejnej lekcji, co zmusza do zwiększenia tempa.

Badania wspominali także o tym, że tempo codziennego funkcjonowania wzrasta, gdy zdarzają się jakieś **nieoczekiwane sytuacje** wybijające z rytmu codzienności, np. nieobecność nauczyciela, która wymaga nagłego zastępstwa, nieoczekiwane potrzeby dyrekcji czy incydenty zagęszczające powszedni rytm. Zaplanowany układ dnia wymaga wtedy natychmiastowej zmiany i dostosowania się nauczyciela do aktualnych potrzeb w celu przywrócenia porządku codziennych zdarzeń. W szkolnych doświadczeniach nie ma próżni, zawieszenia czy szansy na odłożenie działań (przynajmniej większości z nich) – akcja dzieje się tu i teraz, z całą intensywnością. Szybkie funkcjonowanie szkoły wymaga od nauczycieli szybkich odpowiedzi i reakcji oraz sprawnego wykonywania zadań. Nauczycielka stwierdza: „[...] czasami są takie dni, gdzie tempo pracy jest tak szybkie. Wydarzenia w szkole sprawiają, że musimy być ciągle na wysokich obrotach, że człowiek nie wie, kiedy ten czas tak naprawdę mija” [K12, w. 28–30]. Nauczyciel musi dokonać kompresji czasu i znaleźć miejsce na kolejne zadania w określonym odcinku czasu, co wymusza przyśpieszenie. Pojedyncze zdarzenia,

zarówno te zaplanowane, jak i chaotyczne, tworzą dłuższe sekwencje dni, tygodni i miesięcy.

Połowa badanych nauczycieli jako przyczynę szybkiego tempa w szkole podała także **dotatkowe działania realizowane na rzecz szkoły**. Są to działania z różnych obszarów: wychowawcze (opieka nad samorządem uczniowskim, dotatkowe zajęcia, np. chór, teatr), dydaktyczne (indywidualne lekcje wymagające dojazdu do ucznia), organizacyjno-reprezentacyjne (przygotowywanie dekoracji w szkole, np. tablice ogłoszeń czy gazetki szkolne), przygotowywanie okolicznościowych wydarzeń szkolnych (np. apele, akademie, przedstawienia, dni otwarte), a także zebrania, konsultacje dla rodziców czy rady szkoleniowe. Zdarza się, że są to działania nieplanowane, wynikające z aktualnie dziejących się szkolnych zdarzeń. Jednak większość z nich powtarza się regularnie, ich terminy są zaplanowane wcześniej, a nauczyciele mają możliwość ich regulacji i dostosowywania do możliwości własnych i uczniów. Zadania te bywają delegowane przez dyrekcję, ale także są wpisane w obowiązki nauczyciela (np. zebrania) czy wynikają z jego troski o to, co i w jakich warunkach dzieje się w szkole. Wiele tych działań nauczyciele realizują w takim wymiarze czasu, jakiego wymaga złożoność zadania, nie informując nikogo o swoim nakładzie pracy.

Wśród czynników zewnętrznych narzuconych każdej ze szkół jest **długość trwania lekcji**. Czterdziestopięciominutowa lekcja wymusza szybkie tempo, gdyż materiał przeznaczony do zrealizowania przekracza zwykle wymiar godzin danego przedmiotu. Nauczyciele kontrolują długość trwania poszczególnych czynności na lekcji, aby zrealizować wszystkie wymagane punkty. Każda zmiana związana z wydłużeniem jakiegoś wątku sprawia, że trzeba następnie coś wykonywać krócej, szybciej, czego konsekwencje ponoszą uczniowie, głównie ci z trudnościami. Jedna z badanych nauczycielek z żalem stwierdziła, że w trakcie lekcji nauczyciel na jednego ucznia może poświęcić około jednej minuty przy zachowaniu optymalnych warunków, w których nie występują żadne czynniki zakłócające. Wielu badanych postulowało, żeby lekcje były dłuższe lub zostały zamienione na system bloków/modułów poświęconym konkretnym tematom realizowanym w ramach kilku przedmiotów. Badani mówili także o swoim subiektywnym odczuciu szybkości przemijania lekcji. Lekcje mijają nauczycielom szybko, gdy są dynamiczne i zróżnicowane, a uczniowie są aktywni i zaangażowani. Dłużą się wtedy, gdy realizują zagadnienia nie lubiane przez nich i/lub uczniów, wymagające wielokrotnego powtarzania:

[...] ciężko im to przychodzi i muszę po kilkanaście razy tłumaczyć to samo, tak, ja już to umiem, a oni nie mogą tego zrozumieć, więc jednak monotonna powtarzam i powtarzam; przychodzą do tablicy, ćwiczymy zdania i ja już czasami po prostu jestem znudzona, że muszę tak wkoło i wkoło to samo ciągle mówić, a do nich jakby nie dociera wszystko, co chciałyby im przekazać [K11, w. 37-41] –

lub takie, których sensowności nie dostrzegają. Ale poczucie wolno mijającego czasu lekcji mają także wtedy, gdy czynności przebiegają zgodnie z planem i nie ma sytuacji stresujących.

Spora część badanych (12 osób) wskazywała **biurokrację** jako jedną z przyczyn szybkiego tempa w szkole. Nauczyciele przeznaczają dużo czasu na dokumentowanie swojej działalności, na przygotowywanie licznych sprawozdań dla wielu instytucji. Jedna z badanych wymienia: „[...] trzeba z każdej swojej działalności, ja z działalności samorządu uczniowskiego zespołu przedmiotowego, z tych godzin bezpłatnych trzeba napisać sprawozdanie, muszę zrobić analizę sprawdzianu próbnego” [K8, w. 167–171].

Szczególnie kłopotliwe są sprawozdania czy zestawienia niezapowiedziane, których zapotrzebowanie zgłasza urząd w dowolnym momencie. Normą staje się wypełnianie kilku dzienników: elektronicznego, papierowego, zajęć indywidualnych, godzin karcianych itp., a gdy do tego dochodzą zajęcia prowadzone w ramach zewnętrznie opłacanych projektów, wtedy przybywają kolejne obowiązki biurokratyczne. W odczuciu badanych biurokracja szkolna się pogłębia, przybywa dokumentów i są zmieniane. Badana wspomina: „[...] jak zaczynałam pracę, miałam do wypełnienia świadectwa i arkusze ocen, a teraz mam jeszcze dodatkowo pięć sprawozdań, z których nic nie wynika” [K2, w. 199–201].

Nauczyciele nie ukrywają swojej niechęci do – jak mówią – „papierologii”. Jedna z badanych stwierdza, że „nienawidzi [jej] z głębi serca!” [K3, w. 53]. Nauczyciele czują się obciążeni coraz większą liczbą wymagań w tym obszarze, co odbywa się kosztem czasu przeznaczanego na pracę z uczniami.

Dyrekcja ma prawo **delegowania nauczycielom zadań** w wymiarze nieprzekraczającym łącznego tygodniowego wymiaru 40 godzin. Są to zwykle zadania związane ze wskazanymi wyżej sprawozdaniami szkoły, ale nie tylko. Badani mówili, że wszelkie odgórne zmiany i reformy wymagają wielu innych dokumentów, do których tworzenia powoływane są zespoły realizujące konkretne zadanie. Na przykład obecna reforma edukacji, która zmienia status tysięcy szkół z gimnazjów czy zespołów szkół na podstawowe, wymaga stworzenia nowego statutu placówki, a nawet powołania nowego patrona szkoły i opracowania jego biografii. Wszystkie te zadania dyrekcja powierza nauczycielom, zwykle tym aktywnym, zaangażowanym. Helena Sęk, pisząc o rodzeniu się syndromu wypalenia zawodowego nauczycieli, wskazuje, że

[p]ermanentne eksperymentowanie i ciągłe zmiany nacechowane całkiem sprzecznymi wymaganiami, zachęta do autorstwa i kreatywności, przy jednoczesnym okresowym ubezwłasnowolnieniu przez różne instytucje oraz zagrożenie kontrolnymi konsekwencjami, stanowią poważne obciążenie (1994, s. 238–239).

Tak dzieje się w przypadku badanych. Nie jest prowadzona żadna ewidencja dodatkowych godzin pracy, gdyż realizowanie jej wymagałoby tworzenia do-

datkowej dokumentacji, np. dziennika, co wiąże się z kolejnym nakładem pracy. A zatem wyłania się pewna prawidłowość: osoby dużo pracujące, obecne i dostrzegane w przestrzeni szkoły, dostają kolejne zadania do realizacji. Rosnąca liczba tych dodatkowych zadań (nieodpłatnych, często niedostrzeganych jako praca) przyczynia się jednak do wzrostu frustracji nauczycieli, do narastającego poczucia straty czasu, odbierania go sobie czy rodzinie. Nauczyciele stają się realizatorami wizji szkoły jako „neoliberalnej maszyny” do testowania i sortowania młodych ludzi, która przestała być płaszczyzną znaczącej „socializacji kulturowej” (Melosik 2014; Gromkowska-Melosik 2015). Bywają zmuszani do działań, których podstaw teoretycznych i filozoficznych nie znają; nie mają także jasności w kwestii sposobów ich realizowania (Kwiatkowska 2008, s. 178), co podkreślają w kontekście przeprowadzanej obecnie reformy edukacji.

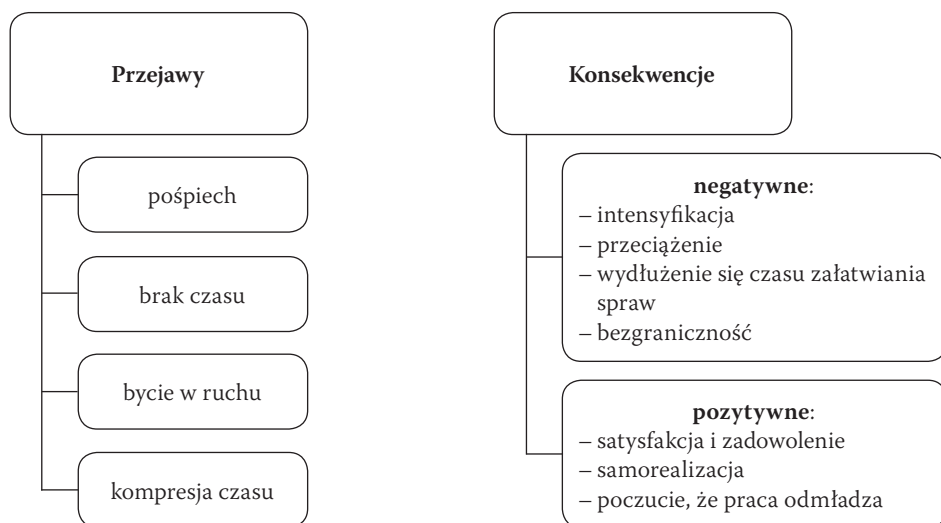
Wśród tych dodatkowych działań nie wszystkie są delegowane przez dyrekcję, lecz są także realizacją własnych ambicji nauczyciela. Zaliczyłam je do **czynników wewnętrznych**. O takiej przyczynie wspomniało trzech badanych nauczycieli. Kluczowa w ich wyodrębnieniu jest motywacja do podejmowania określonych czynności. Można powiedzieć, kierując się założeniami teorii czynności Tadeusza Tomaszewskiego (1963), że nauczyciele podejmują aktywność, kierując się własnymi potrzebami i/lub zadaniami, które sami sobie stawiają. Badani podejmują działania o charakterze nieformalnym na rzecz uczniów, gdyż praca w systemie szkolnym nie daje im satysfakcji, nie pozwala realizować własnych pasji i potrzeby kreatywności. Chcą coś zrobić dla uczniów, chcą być z nimi w otwartych relacjach, powierzać im zadania adekwatne do ich możliwości, gwarantujące im sukces, a nie mierzyć wszystkich szkolną miarą. Wreszcie – co dotyczy nauczycieli z najdłuższym stażem pracy, w wieku około 50 lat – chcą zostawić coś po sobie, mieć poczucie, że są w szkole potrzebni, że nie zostaną zastąpieni przez młodszych nauczycieli.

Badani **podnoszą sobie poprzeczkę**, ukazując mechanizm własnego działania: „pomysł goni pomysł” [K4] – jedno zrealizowane działanie pociąga za sobą kolejne. Gdy jedno zadanie zostaje zrealizowane, wtedy pojawia się kolejne, trudniejsze, ale możliwe do udźwignięcia. Poprzeczka się podnosi, co pozwala „[...] być lepszym nie od kogoś, ale od [...] siebie samego »wczorajszego« czy »dzisiejszego«” (Dudzikowa 1985, s. 114 i n.; zob. także Dudzikowa 1993). Taki sposób funkcjonowania sprawia wprawdzie, że nauczyciel staje się „niewolnikiem własnych pomysłów” [K4], ale w długiej perspektywie czasowej stanowi źródło satysfakcji i poczucia sprawstwa. Tacy nauczyciele posiadają zdolność/potencjał do dokonywania zmian, który Erich Fromm nazywa „władzą do” (1994, s. 77) konstruktywnego przekształcania swojego otoczenia oraz siebie. Te „[...] zdolności świadomego podejmowania decyzji oraz odważnego i odpowiedzialnego uczestniczenia w zmianie” stanowią wyraz upodmiotowienia relacji człowieka w świecie jego życia (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 22). „Władza do” wymaga

racjonalnej analizy własnej sytuacji oraz świadomego reagowania na zaistniałe okoliczności. Osoba potrafiąca dokonać zmian w sobie i otoczeniu „[...] czuje się jednością ze swymi zdolnościami, które nie są już zamaskowane i od niego wyalienowane” – staje się „aktorem” własnego życia (Fromm 1994, s. 74). Takie funkcjonowanie, mimo że trudniejsze, daje nauczycielom większą satysfakcję niż posłuszne wykonywanie zewnętrznych wytycznych i zaleceń.

Analiza wypowiedzi badanych pozwoliła wyłonić przejawy tempa codziennego funkcjonowania, wskazując, że jest ono szybkie. Należą do nich: pośpiech, brak czasu, kompresja czasu, bycie w ciągłym ruchu. Dostrzec można większą intensyfikację pracy (Kelliher, Anderson 2010) i wzrost wysiłku nauczycieli w trakcie czasu pracy. Ze stratą dla analizy byłoby mówienie o przejawach szybkiego tempa funkcjonowania bez pokazania konsekwencji, jakie to doświadczenie ze sobą niesie (rys. 6). Na bazie wypowiedzi badanych wyłoniłam wiele konsekwencji, wśród których wyróżnić można pozytywne i negatywne. Tych ostatnich jest więcej: intensyfikacja, przeciążenie, bezgraniczność (*boundaryless work*) (Moen i in. 2013) i wydłużanie czasu załatwiania spraw w szkole. Do pozytywnych zaliczyłam: satysfakcję i zadowolenie, samorealizację oraz poczucie, że praca odmładza.

Rys. 6. Przejawy i konsekwencje szybkiego tempa codziennego funkcjonowania nauczycieli w szkole



Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele śpieszą się w trakcie lekcji i przerw; śpieszą się, przemieszczając po szkole (nosząc różne rzeczy) oraz podczas rozmowy z uczniami czy

koleżankami i kolegami; śpieszą się do toalety czy pokoju nauczycielskiego i jedząc obiad, o ile w ogóle mają na to czas. Praca na popołudniową zmianę także przyczynia się do pośpiechu. Rozmówczyni opisuje: „[...] wszystko w biegu i obowiązki domowe i szkolne w biegu” [K7, w. 37–38]. Codziennym doświadczeniem jest brak czasu w trakcie lekcji na umożliwienie uczniom pracy we własnym tempie. Nauczyciele wydają się nie uświadamiać sobie lub tracą z pola widzenia fakt polirytmiczności pracy uczniów, a także to, że uczniowie pracują w innym rytmie niż nauczyciel. Miarą wysokich kompetencji ucznia staje się szybkość (osoby szybko reagujące, wykonujące polecenia nauczyciela uznane są za kompetentnych, dobrych uczniów), nadążanie za tempem wyznaczonym przez nauczyciela, który kontroluje bieg lekcji. Badani dodają, że podczas lekcji nie ma czasu na pogłębioną analizę treści czy staranne omówienie wyników sprawdzianu, lecz wszystko odbywa się powierzchownie. Lekcja jest pożyteczna dla uczniów, którzy łapią informacje w lot, szybko je przyswajając. Nie ma czasu na indywidualizację pracy nawet w klasach integracyjnych, w których jest mniej dzieci i dwóch nauczycieli. Działaniami wypełnione są także przerwy, które zwykle nie są czasem wolnym ani dla nauczyciela, ani dla uczniów. Jedna z badanych mówi, że w szkole nawet w trakcie przerw „[...] nie ma czasu na oddech” [K5, w. 105]. Nauczyciele wprost mówili, że nie mają czasu pójść w czasie przerwy do toalety, napić się czy zjeść. Przerwy trwają zbyt krótko, nie dają chwili wytchnienia, a często nauczyciel nawet nie ma możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb; dopiero wychodząc ze szkoły, zaczynają je dostrzegać. Codzienne funkcjonowanie w szkole uderza w cielesność nauczycieli (por. Sztompka 2008, s. 24).

Ponadto przerwy wielokrotnie stanowią jedyny czas na rozmowę z uczniami czy spotkanie z samorządem uczniowskim. Jeżeli do tego dodać, że uczniowie mają po lekcjach wiele zajęć dodatkowych czy korepetycji, to okazuje się, że nauczyciele – nawet starając się spotkać z uczniami – nie mają ku temu możliwości lub wymaga to od nich wielu starań i elastyczności. Nauczyciele zobligowani do realizacji coraz większej liczby zobowiązań i coraz nowszych działań muszą pracować intensywniej, maksymalnie wypełniając dzień pracy. Kumulują czynności, myślą o kilku rzeczach naraz, o sekwencji dziejących się zdarzeń i o tym, jak zoptymalizować swój pobyt w szkole, aby jak najmniej niezrealizowanych zadań zabrać do domu. Wielozadaniowość i intensyfikacja pracy staje się konieczną strategią nauczycieli. Badani nauczyciele doświadczają kompresji czasu, kumulowania się coraz większej liczby zadań/spraw w coraz krótszym czasie i ich nawarstwienia się. Sprawia to zazwyczaj, że nauczyciele robią to, co pilne, co wysuwa się na plan pierwszy, zaniedbując to, co ważne.

Główną konsekwencją, o jakiej mówili badani, jest zmęczenie psychiczne (tempem, reagowaniem na potrzeby uczniów, rutyną, pilnowaniem uczniów w trakcie dyżurów) i fizyczne (ciąglym ruchem, intensywnością działań), świadczące o przeciążeniu nauczycieli. Wielu z nich wspominało także, że męczy

ich wysiłek umysłowy połączony z poczuciem odpowiedzialności za dzieci. To, czego nauczyciele doświadczają, nazwać można, za socjolog Elsie Boulding, „wyczerpaniem temporalnym”: „Kiedy czyjś umysł nieustannie dostaje zadyszki od prób poradzenia sobie z terażniejszością, nie starcza mu już energii na wyobrażenie sobie przyszłości” (Boulding 1978, s. 7).

Ta zmienność sprawia, że nauczyciele nie mogą wyobrazić sobie przyszłości na kształt znanego i oswojonego czasu terażniejszego (Bauman 1994, s. 14) – to, co znali wczoraj, jest już nieaktualne, nie stanowi podstawy, na której mogą budować. Nauczyciele nie tylko doświadczają przeciążenia, ale także tracą poczucie stabilności i pewności; narażeni są nieustannie na dyskomfort bycia nowicjuszem, który na nowo – bez względu na staż pracy – pokonuje trud odnajdywania się w regułach działania w swoim miejscu pracy, interpretowania ich od nowa. Wcześniejsze doświadczenia nie pomagają, a wręcz przeciwnie, stają się balastem, a korzystanie z nich przynosi efekt odwrotny.

Spotykają się z nadmiarem zadań w określonym odcinku czasu, co stanowi źródło stresu i wyczerpania emocjonalnego. Takie przeciążenie zbyt wieloma zadaniami w krótkim czasie sprawia, że nauczyciele narażeni są na wypalenie zawodowe (Maslach, Schaufeli, Leiter 2001). Każdy człowiek ma swój limit szybkiego, intensywnego działania. Jeśli aktywności jest zbyt dużo i dzieją się zbyt szybko, to nie przynoszą pożądanych efektów, lecz na odwrót, osoba doznaje cierpienia spowodowanego tempem i zakresem działań. Doświadczenie kompresji czasu, czyli potrzeby realizowania coraz większej liczby zadań w coraz krótszym czasie (z dążeniem do niezmiennej, a nawet wzrastającej skuteczności działań), sprawia, że nauczyciele odczuwają negatywne doznania, współtworząc trudny klimat w szkole jako instytucji. Sytuacje, w których zbyt szybko wykonuje się zbyt wiele zadań, badacze zarządzania Ingemar Dierickx i Karel Cool (1989) nazwali „dyzekonomią kompresji czasu” (*time compression diseconomies*). Podejmowane działania nie przynoszą pożądanych efektów. Zarówno dla szkoły, jak i dla każdego z nauczycieli korzystniejsze byłoby wydłużenie terażniejszości (Brand 2000), rozłożenie działań i realizowanie ich przez dłuższy czas (z możliwością odpoczynku), tak długo, jak to będzie niezbędne. Nauczyciele mają świadomość, że mimo długotrwałych starań i wytężonej pracy ich działania nie przynoszą pożądanych skutków, co doprowadzić może, zdaniem psycholog Ayala Malach Pines (1988, 1993), do wypalenia zawodowego. W edukacji pośpiech daje efekt odwrócony, ale – jak podkreśla badany – „[...] w szkole jest dużo sprzeczności” [K20].

Nauczycielom permanentnie towarzyszy poczucie zagonienia, przekonanie, że nie zdążą zrobić wszystkiego. Badana stwierdza to, co jest doświadczeniem większości rozmówców: „[...] czuję, że mam cały czas za mało czasu, że cały czas chciałabym coś zrobić więcej i cały czas mi nie starcza czasu” [K18, w. 3–4]. Głównymi powodami przyśpieszenia jest to, że przybywa zadań i wyzwania,

a kluczową cechą funkcjonowania w szkole staje się intensywność. Cały swój wysiłek przeznaczają na to, by ogarnąć to, co przynosi konkretny dzień; perspektywa ich postrzegania skraca się do tego, co ma miejsce tu i teraz. Sprawia to, że zwiększa się u badanych nauczycieli „poczucie zaciskania się czasowej pętli” (Szlendak 2009, s. 209), wzrasta odczucie przygniecenia przez tempo i liczbę podejmowanych zadań. Ten wszechogarniający szkołę brak czasu i pośpiech niesie ze sobą kolejną konsekwencję, jaką jest wydłużenie się czasu załatwienia spraw i rozwiązywania szkolnych problemów, zwykle związanych z zachowaniem uczniów i/lub incydentów. Nauczyciele nie mają czasu, aby porozmawiać ze sobą o uczniach, wymienić się spostrzeżeniami i refleksjami. Zorganizowanie spotkania w większym gronie (nauczyciel, pedagog, psycholog itp.) staje się niezwykle trudne, gdyż wymaga dodatkowego zagęszczenia codziennych zdarzeń, dodania kolejnego zadania do wypełnionego po brzegi harmonogramu. Nauczyciele, zajęci swoimi sprawami, w pośpiechu rzucają zdawkowe stwierdzenia lub mijają się, nie mogąc się spotkać. Często nie mogą rozwiązać problemu z braku możliwości spotkania się z konkretnymi osobami. Kontakty z rodzicami także coraz częściej są powierzchowne i pośrednie (mailowe, przez dziennik elektroniczny). Relacje z rodzicami stają się, o czym mówią badani nauczyciele, coraz trudniejsze, m.in. z powodu braku czasu obu stron.

Nie mogąc nadążyć z liczbą zobowiązań i piętrzącymi się zaległościami, zabierają pracę do domu, zawłaszczając tym samym swój czas wolny. Zaciera się tym samym granica między czasem pracy a czasem wolnym – praca staje się bezgraniczna. Wpisuje się to w tendencję wskazaną przez Tomasza Szlendaka: „Dostępny nam codziennie czas spędzamy w pracy zajmującej nam cały dzień i tę część nocy, którą (z powodu zaległości) trawimy bezsennie” (2009, s. 202).

Obecnie normą staje się dostępność nauczyciela (osobista, telefoniczna, przez Internet), co nauczyciele odczuwają jako nieustanne bycie do czyjejs dyspozycji. Z biegiem czasu staje się dla nich męczące. To wnikanie czynności zawodowych w czas wolny, nieuregulowany czas pracy i wykonywanie czynności zawodowych w różnych momentach (nawet w trakcie urlopu) można traktować jako elastyczność zawodu nauczyciela, co stwarzać może szanse rozwoju i kreatywnego wypełniania czasu. W rzeczywistości jednak sprawia, że nauczyciele odczuwają narastającą frustrację, zwłaszcza gdy wykonują zadania zawodowe kosztem czasu rodzinnego czy poświęconego na regenerację własnych sił. Staje się to formą ucisku dezorientującą jednostkę, czy jest nadal w pracy, czy już odpoczywa, oraz burzącą dobrostan emocjonalny i psychologiczny jednostki (Sennett 1998). To emocjonalne wyczerpanie troszczeniem się o sprawy innych sprawia, że zmniejsza się zdolność zaangażowania się nauczycieli w sprawy innych i obniża wrażliwość na ich potrzeby (Maslach, Schaufeli, Leiter 2001). Nauczyciele, chcąc zachować dystans między sobą a tymi, którym służą (usługobiorcom), zaczynają ignorować potrzeby innych i/lub własne; stają się coraz

bardziej cyniczni. Wyczerpanie i cynizm spowodowane są przeciążeniem pracą (Byrne 1994). Frustruje ich także to, że nie mogą dysponować swoim czasem w trakcie roku szkolnego i sztywne ramy wyznaczają, kiedy mają mieć wolne, a kiedy pracować. Ten najczęściej wytykany w mediach profit, jakim są wakacje, staje się czasem przymusowego urlopu w okresie, kiedy oferta turystyczna jest najdroższa, na którą nauczycieli często nie stać.

Na marginesie dodać można, że szybkie tempo w szkole można łatwo zauważyć: wystarczy poobserwować zachowania poszczególnych osób. Rzadko zdarza się, by w szkole ktoś spokojnie siedział czy przemieszczał się wolnym krokiem. Codziennosc szkolną charakteryzuje ciągły ruch, niemal wszyscy uczestnicy szkolnej codzienności są w ruchu, najczęściej szybkim. Na podstawie analizy wypowiedzi badanych można stwierdzić, że nauczyciele chcieliby i/lub powinni przemieszczać się w kilka stron w tym samym czasie (np. w trakcie przerwy iść do dyrektora, przenieść rzeczy do innej sali i równocześnie dyżurować). Wydaje się, że wolne przemieszczanie się jest w szkole wręcz niestosowne i przysługiwać może jedynie nadzorującym działania pozostałych osób (czyli dyrekcji). Powolność ruchów dostrzegalna jest także u niepracujących rodziców, którzy nigdzie się nie śpieszą.

Większość badanych nauczycieli czuje się przemęczona i zaganiana, ale zdarzają się osoby, którym ten stan rzeczy odpowiada i czują się w nim jak ryba w wodzie. Uznałam to za pozytywną konsekwencję tempa pracy. Jedna z badanych ujmuje to w następujący sposób: „[...] zapieram się rękami i nogami, ale chyba lubię to tempo, lubię ten brak czasu, lubię to wszystko” [K4, w. 673–674]. Gęstość zdarzeń, częste interakcje z wieloma osobami, szybkie tempo sprawia, że badani czują intensywność pracy, mają poczucie, że wiele się z ich udziałem i za ich przyczyną dzieje. Daje im to poczucie uczestniczenia w czymś ważnym, tworzenia i samorealizacji. Jednostka potrzebuje „zdrowej dozy napięcia” (Frankl 1967, s. 42), albowiem zbyt mała liczba wymagań działa na dłuższą metę równie destrukcyjnie, jak ich nadmiar. Duża aktywność wymaga zaangażowania, koncentracji, wielokrotnego namysłu oraz otwartości. Jedna z osób opisuje: „[...] działa to bardzo dobrze na mnie w tym sensie, że wciąż przychodzą nowe pomysły, wciąż borykam się z jakimiś problemami i muszę im poddać, i to dobrze oddziałuje na mnie” [K9, w. 25–28].

Sytuacje takie przyczyniają się do poczucia upełnomocnienia uruchamiającego myślenie o sobie jako sprawcy działań, autonomicznym kreatorze tego, co się w szkole dzieje mimo i/lub ponad przeszkodami i ograniczeniami, o których tak wiele nauczyciele mówią. Te wypowiedzi, co prawda nieliczne, pokazują, że szkoła nie jest miejscem pracy, w którym niemożliwe jest odnoszenie sukcesu (Michalak 2007).

Niemniej ważna, o wręcz egzystencjalnym znaczeniu, jest wypowiedź jednej z osób: „[...] lubię pracę z młodzieżą, odmładza mnie w tym sensie, że w ogóle nie czuję upływu lat” [K9, w. 17–18]. Charakterystyczne dla młodego wieku są ruchliwość, aktywność, zachłanność na doświadczenia, dążenie do tego, by „dużo się działo”. Kto stara się nadażyć za młodzieżą, uczyć się od młodych ludzi i z nimi oraz czerpać z ich witalności, ten niejako konserwuje siebie, chroni przed poczuciem upływu czasu, ciągnącym często w dół. Nauczyciel musi wiele wymagać od siebie, aby być atrakcyjnym dla młodych, przewodniczyć im nie przemocą i pewnością własnej wiedzy, ale byciem osobą, która inicjuje rozwojowo ważne doświadczenia. Jedna z nauczycielek mówi:

[...] narzucam sobie sama je, bo nikt mnie nie rozlicza z tego. [...] ja się nakręcam tym; po prostu jak wchodzi młodzież i [...] ręczki opuszczone, i najchętniej by usiedli i nic nie robili, no to ja mam wrażenie, że tym kołem napędowym to ja tutaj mam być [K9, w. 49, 53–56].

Osoby funkcjonujące w aktywny, zaangażowany sposób, potrafiące pozyskać młodych do działania są zadowolone z interakcji z uczniami, choć zwykle dzieje się to w ramach zajęć pozalekcyjnych. Staje się to kluczowym źródłem sensowności własnego wysiłku.

Czas w szkole upływa szybko. Dni, tygodnie i miesiące mijają bardzo szybko, częstokroć nie pozostawiając w pamięci żadnego śladu, czemu poświęcony był ten czas. Jedna z badanych tłumaczy to własnym wiekiem i prawidłowościami upływu czasu (Draaisma 2006) oraz mówi: „Nie wiem, no, może związane też z takim naturalnym odczuwaniem człowieka; im człowiek starszy, to szybciej ten czas upływa” [K16, w. 16–18]. Innym wytłumaczeniem jest to, że doświadczeniem nauczycieli jest różnorodność działań realizowanych w szybkim tempie, a zarazem ich duża powtarzalność i (stosunkowo) zamknięta liczba. Codziennie jest ruch, ale kręcą się wciąż te same elementy: lekcje, przerwy, interakcje... itd., zlewając się w jedną, a nawet jednolitą całość. Dużo się dzieje, ale w sumie nic, co warte byłoby zapamiętania – zwykła codzienność.

6.2. Organizacja czasu w ciągu dnia

Konstytutywną cechą pracy nauczyciela jest to, że pracują na czyjąś rzecz. Taki rodzaj pracy ma relacyjny charakter i wpisana jest w niego ciągła troska o kogoś i odpowiedzialność za kogoś. Konsekwencją jest duży poziom zabsorbowania i wysiłku. Ponieważ, jak już zaprezentowałam, poszczególne dni mijają nauczycielom w tak szybkim tempie, przeto warto przyjrzeć się, czy i w jaki

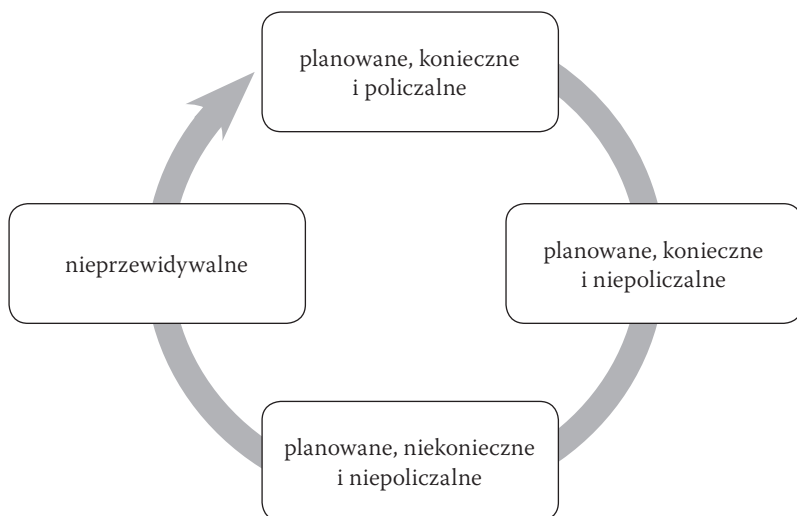
sposób planują swój czas. Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła wyłonić trzy grupy nauczycieli:

- 1) planujący – świadomi zadań stojących przed nimi każdego dnia i planujący swój dzień pracy, przygotowujący każdą czynność; realizacja zgodnie z planem równa się porządek i zadowolenie;
- 2) częściowo planujący – posiadający zarys/szkic dnia z jego obowiązkowymi punktami, bez planu realizacji poszczególnych czynności; dużo improwizują, ale płacą duże koszty emocjonalne;
- 3) nieplanujący – z kilku powodów; reprezentują trzy postawy:
 - nie muszą planować, bo mam wszystko zaplanowane (bezkrytyczne realizowanie odgórnie narzuconego planu);
 - działam *ad hoc* adekwatnie do zaistniałej sytuacji – nieplanujący ze względu na dużą dynamikę życia szkoły (nie da się zaplanować tego, co dzieje się w szkole);
 - nie planuję z braku czasu.

Rozpoznanie, na co w ciągu dnia nauczyciele przeznaczają swój czas, pozwala ukazać „mikropolitykę czasu” (Hargreaves 1994, s. 95) i dostrzec wyłaniającą się koncepcję pracy nauczycieli (jakie działania są kluczowe, a jakie peryferyjne; kto i w jakim zakresie je określa). Trzonem pracy w szkole jest nauczanie, stąd też spodziewać się można, że wszystkie inne działania są jedynie peryferyjne lub uzupełniające. Na podstawie analizy zgromadzonego materiału można zidentyfikować kilka koncepcji działania badanych nauczycieli w ciągu dnia. Wyróżnić można działania:

- 1) planowane, konieczne i policzalne co do długości trwania oraz liczby (np. lekcje, godziny pracy w świetlicy, dyżury);
- 2) planowane, konieczne i niepoliczalne co do długości trwania oraz liczby (np. zebrania z rodzicami, spotkania rady pedagogicznej, spotkania z samorządem uczniowskim, przygotowanie się do zajęć);
- 3) planowane, niekonieczne i niepoliczalne co do długości trwania oraz liczby (np. przygotowywanie uczniów do konkursów czy występów artystycznych);
- 4) nieprzewidywalne co do wystąpienia, przebiegu i długości trwania (np. incydenty, zadania delegowane przez dyrekcję, zdarzenia losowe).

Rys. 7. Rodzaje codziennych działań nauczyciela



Źródło: opracowanie własne.

W ciągu dnia pracy w szkole można wyróżnić kluczowe obszary, w których mieszczą się działania nauczycieli: dydaktyczny, wychowawczy i organizacyjny. Badani nauczyciele, planując swój dzień, najczęściej uwagi poświęcają przygotowaniu lekcji i jej przebiegowi. To one stanowią trzon ich pracy, wokół którego obudowywane są pozostałe czynności. Nauczyciel wie, ile lekcji ma każdego dnia, choć i to ulega zmianie, gdy np. należy zorganizować zastępstwo za nieobecną osobę. Można jednak stwierdzić, że lekcje (ich liczba, rodzaj i długość trwania) to jedynie względnie stały punkt dnia nauczyciela. To one wyznaczają ramy pobytu od – do nauczyciela w szkole, one są planowane, konieczne i policzalne (ich liczba i przebieg jest dokumentowana). Wszyscy badani mają podobny stosunek do lekcji. Traktują je jako czas w dużym stopniu odgórnie zaplanowany. Realizując lekcje, wpisują się w plan wyższego rzędu, plan generalny (mając na co dzień niewielkie pole autonomii), robią to, co musi być zrobione. U większości wzbudza to negatywne uczucia, ale są osoby akceptujące ten stan: „[...] myślę, że to jest dobre, bo jednak człowiek jak jest w pewien sposób ograniczony, no to się bardziej mobilizuje do pracy i szybciej chyba to wszystko zrobi” [K12, w. 174–176].

Lekcje najczęściej mają scenariusz zgodny z programem nauczania, nauczyciele odpowiadają za to, w jaki sposób dany materiał zostanie uczniom zaprezentowany i za bezpieczeństwo uczniów. Planując, piszą konspekty i/lub mają szkic realizowanych czynności wraz z długością ich trwania. Przytoczyć warto dłuższą wypowiedź jednej z osób:

[...] czas pracy jest organizowany dla mnie, przychodzę na konkretną godzinę, tak, mam konkretne wyznaczone klasy w danym czasie w danej sali, więc wszystko jest zorganizowane i to jest kwestia rozłożenia po prostu materiału, który też poniekąd mamy zorganizowany, bo posługujemy się materiałem, który musimy zrealizować i który jest zapisany w podstawie programowej, więc pod tym względem to raczej nie zależy ode mnie [K12, w. 64–69].

Zaplanowanie przebiegu lekcji sprawia trudność nauczycielom z krótkim stażem i nabycie tej umiejętności traktują jako jeden z ważnych przejawów adaptacji do zawodu i własnego profesjonalizmu. Nauczyciele podkreślają, że tempo pracy i zakres zrealizowanego materiału w trakcie konkretnej lekcji ostatecznie wyznaczają uczniowie: ich możliwości, nastrój, zachowanie i motywacja do pracy. Im lepiej (grzeczniej) dzieci pracują i pełniej realizują plan, tym nauczyciele czują, że efektywniej wykorzystują czas w szkole. Poczucie, że lekcja przebiegła gładko, a uczniowie pracują grzecznie i cicho, stanowi ważne źródło zadowolenia nauczycieli. Oddam głos badanej nauczycielce:

[...] jeżeli mam mało czasu, to wiadomo, że się denerwuję, bo trzeba zorganizować, zrealizować materiał i zrobić wszystko to, co powinniśmy, i jak klasa jest cicho, to jestem szczęśliwa, bo wiadomo, że ten materiał zostanie zrealizowany; jak na przykład dzieci są niegrzeczne, to też troszeczkę złość już człowieka chwyta gdzieś za serce [K12, w. 81–84].

Obok omówionych kwestii nauczyciele podejmują wiele działań, które są – jak mówią – konieczne, ale niepoliczalne. Jedną z osób wylicza:

[...] w naszym zawodzie coś takiego, czego nie da się policzyć i zmierzyć, są to zebrań z rodzicami, dni otwarte, spotkania rady pedagogiczne, to wszystko dzieje się po pracy w godzinach wieczornych i tego już nikt do mojego czasu pracy nie liczy, a jeszcze dochodzi problem myślenia o swoich uczennicach, ich problemach, sytuacjach w klasie, to jest niepoliczalne [K6, w. 57–61].

Do tej listy dodać można jeszcze czas przeznaczony na kontakty z rodzicami. Działania te dowodzą, że praca nauczyciela nie ma jasno określonych granic i wkracza w obszary życia prywatnego, w czas wolny nauczyciela, który przynosi ją do domu (w wielu znaczeniach słowa „przynosić”). Tylko w niewielkim zakresie pracę można zawczasu zaplanować i należy być gotowym na odejście od planu, zmiany lub zupełne jego porzucenie. Działania nauczyciela wykraczają poza płatną pracę realizowaną w szkole jako miejscu pracy. Obejmuje ona także działania niepłatne i nieformalne na rzecz szkoły/wspólnoty, które feministki nazywają pracą emocjonalną (Davies 1990; Hochschild 1983; James 1989; Di Leonardo 1987; Leira 1983; Lynch 1972). W zawodzie nauczyciela zajmuje znaczące miejsce. Praca nadaje kształt czasowi rodzinnemu oraz czasowi wolnemu, i odwrotnie (Michalak 2007, s. 383–387). W takich zawodach jak prawnik czy lekarz zwiększona intensywność pracy i wykorzystanie każdego momentu służą

zwiększeniu efektywności i zarobków (Sztompka 2002, s. 482). W zawodzie nauczyciela zarobki nie zależą od intensywności pracy w szkole. Być może staje się to przyczyną frustracji i rozżalenia badanych nauczycieli, gdyż zwiększenie efektywności działania w miejscu pracy skutkuje jedynie tym, że nie zabierają pracy do domu i realizują swoje obowiązki w godzinach pobytu w szkole. Dostrzec tu można pewien paradoks: uczucie frustracji spowodowane przynoszeniem zobowiązań zawodowych do domu i odebraniem czasu rodzinie sprawia, że nauczyciele dostrzegają znaczenie czasu. Nabiera on wtedy dla nich znaczenia i wartości (Hareven 1982; Massey 1995; Shaw 2003).

Z omówionymi działaniami nauczyciela związane są te, które określić można jako planowane, niekonieczne i niepoliczalne (np. przygotowywanie uczniów do konkursów, występów artystycznych, nieformalne działania z uczniami). Nazwałam je działaniami niekoniecznymi, gdyż nie wynikają ze stosunku pracy i nie są wpisane w zakres obowiązków nauczycieli, lecz ich realizacja jest dobrowolna. Nauczyciele podejmujący się tych działań podkreślają, że robią to z dwóch powodów:

- 1) ze względu na uczniów, potencjalne korzyści, które ze sobą niosą (bycie laureatem w konkursie, kompetencje społeczne nabyte w trakcie tworzenia teatru, wzrastający kapitał społeczny uczniów będących członkami chóru itp.),
- 2) ze względu na siebie, gdyż chroni to ich przed codzienną rutyną, otwiera przestrzeń dla otwartych, autonomicznych i twórczych relacji z uczniami.

Można powiedzieć, że podejmują te działania, doświadczając rozbieżności między tym, jak spędzają czas w szkole, a tym, co jest dla nich ważne (Covey, Merrill, Merrill 2005). Dla takich nauczycieli to nie praca z klasą stanowi kluczową aktywność, lecz działania pozalekcyjne, zwykle traktowane jako uzupełniające. Ponieważ są to zwykle zajęcia popołudniowe, przeto wymagają od nauczyciela dużej elastyczności i dostosowywania się do terminów proponowanych przez uczniów, którzy mają popołudniami wiele dodatkowych zajęć. Ten kurczący się czas uczniów zniechęca nauczycieli do działania na ich rzecz, gdyż częściej to oni dostosowują się do uczniów niż odwrotnie. Odbiega to od normy, która mówi, że będący wyżej w hierarchii ustala terminy i plan działań.

W obszarach wychowawczym i organizacyjnym istnieje większa nieprzewidywalność zdarzeń i długości ich trwania. Nieprzewidywalne sytuacje (do których badani zaliczają np.: incydenty, zdarzenia losowe, ale także niezapowiedzianą wizytę rodziców ucznia, prośbę o pomoc innego nauczyciela czy polecenie dyrekcji) burzą codzienny plan nauczyciela, zagęszczają jej bieg. O takich sytuacjach można inaczej powiedzieć, że są niezaplanowane, ale pociągają za sobą konieczność reakcji nauczyciela, nie dopuszczają obojętności czy lekceważenia. Wszyscy badani zakładają, że w ciągu dnia może zdarzyć się coś nieprzewidzianego. Nauczyciele, którzy starannie planują swój dzień, traktują takie zdarzenia jako dezorganizujące i dążą do przywrócenia codziennego porządku. Powtarzal-

ność czynności, działanie zgodnie z planem bez zdarzeń wybijających z rytmu, to definicja codziennego porządku. Jedną z badanych nauczycielek opisuje to następująco: „[...] rzeczy, które wybijają mnie jakby z rytmu, to jest dla mnie taki, taka przeszkoda. [...] ja lubię jeden ład taki, wtedy jestem zorganizowana i jest mi dobrze” [K18, w. 45–46, 48–49].

Nauczyciele, którzy mają jedynie zarys dnia lub nie planują go w ogóle z powodu nieprzewidywalności, traktują tego typu zdarzenia jako „coś normalnego”, co wymaga odnalezienia się w konkretnej sytuacji, reagowania na to, co dzieje się w jakimś konkretnym tu i teraz. Czas zależy od relacji, w których się znajduje, od potrzeb osób i naszych zobowiązań wobec nich (Davies 2003). To, gdzie nauczyciel się znajduje (przestrzeń) i kiedy się tam znajduje (czas), jest mocno determinowane przez specyfikę zaistniałej sytuacji i potrzeby innych. Odpowiada to charakterystyce czasu kobiecego (Davies 2003). Przestrzeń i czas nie są indywidualnymi zasobami, lecz raczej muszą być rozumiane w relacyjny sposób, jako dzielone i współtworzone z innymi, współzależne od nich. Dlatego nauczyciel nie może przywiązywać się do swego planu. Kurczone trzymanie się planu może wręcz stanowić barierę, usztywniać nauczyciela i pozbawiać wrażliwości na to, co go otacza, na potrzeby innych. Jednak Stephen R. Covey i jego współpracownicy zauważają, że „[...] nawet gdy sytuacja się zmienia, czas spędzony na przygotowaniach [planu – A.K.-B.] pozwala nam szybciej i skuteczniej oszacować wartość oraz cenę zmiany i wybrać właściwy kierunek” (Covey, Merrill, Merrill 2005, s. 188) – a tym samym chroni przez kosztami emocjonalnymi (stresem, irytacją).

Inaczej jest, gdy nauczyciel realizuje zadania nagle delegowane przez dyrekcję, których wcześniej się nie spodziewał. Wskazuje to na hierarchię władzy w szkole, w tym władzy nad czasem, oraz na to, że nie zawsze nauczanie jest priorytetowym zadaniem nauczyciela. Dyrektor i jego zastępcy realizują mniejszy wymiar godzin dydaktycznych niż inni nauczyciele. Natomiast liczba i rozległość zobowiązań kadry kierowniczej sprawiają, że często przedkładają działania organizacyjne, sprawozdawcze itp. nad dydaktyczne. Przekłada się to także na zadania zlecane swoim podwładnym. Najczęściej są to np. opracowanie ankiety i przeprowadzenie ewaluacji, zaplanowanie szkolnych wydarzeń (konkursów, przedstawień itp.). Hierarchia władzy w szkole rzadko dopuszcza możliwość negocjowania zakresu, momentu oraz terminu realizacji delegowanych zadań. Delegowanie nauczycielom zadań będących w konflikcie z realizacją lekcji stanowi znaczące źródło frustracji nauczycieli, poczucia przedmiotowego traktowania. Wskazuje to, że czas nauczyciela jest zasobem szkoły, niejako zewnętrznym wobec samego nauczyciela, którym przełożeni mogą dowolnie dysponować. Dokonują tym samym swoistego rangowania działań nauczycielskich. To przełożeni, a nie sam nauczyciel, decydują, co jest w danym momencie jego priorytetowym zadaniem.

Jakie zasady/reguły organizacji czasu w ciągu dnia stosują nauczyciele? Wy różnić można kilka stosowanych reguł:

- 1) równoczesna obecność w świadomości wielu zadań (szerokie pasmo działań),
- 2) blokowanie – koncentracja (skupienie wysiłku) na danym zadaniu,
- 3) porcjowanie czasu / kontrola trwania – przeznaczanie konkretnego odcinka czasu (zwłaszcza na lekcji),
- 4) ustalanie priorytetów na dany dzień (dążenie, by nie tracić czasu),
- 5) *timing* / trzymanie się czasu – systematyczne wykonywanie obowiązków,
- 6) alokacja – optymalne wykorzystanie czasu,
- 7) przyzwyczajenie do obecności nieprzewidywalności.

Wskazuje to na „pracę czasem” (*time work*), którą Micheal G. Flaherty (2003) określa jako indywidualne lub międzyludzkie wysiłki w celu stworzenia lub zahamowania konkretnych doświadczeń temporalnych. Autor zadaje pytanie: „W jakim stopniu i w jaki sposób osoby celowo konstruują linie aktywności lub sytuacje społeczne w celu stworzenia szczególnego rodzaju doświadczeń temporalnych?” (2003, s. 19).

Flaherty wyróżnił kilka obszarów działań: kontrola lub manipulacja czasem trwania, częstotliwość, sekwencja, koordynacja/wycucie czasu (*timing*) i alokacja. Badani nauczyciele koncentrują się głównie na teraźniejszości, nie uwzględniając przeszłości i przyszłości w działaniu w konkretnej rzeczywistości. Działając w tak gęstym od zdarzeń środowisku, jakim jest szkoła, muszą podejmować szybkie decyzje, w jaki sposób zachować się w konkretnej sytuacji. Jednak działanie zorientowane na tu i teraz, bez pogłębionego, wielokrotnego namysłu sprawia, że działają pochopnie, często nie dostrzegając innych możliwości zachowania. Świadomie działając w pełnym strumieniu czasu (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość), mogliby modyfikować własne doświadczenia temporalne. Wskazać można kilka kluczowych czynników utrudniających planowanie oraz myślenie i działanie w długiej perspektywie czasowej:

- 1) zanurzenie w teraźniejszości, skracanie perspektywy czasowej do tego, co tu i teraz;
- 2) pośpiech;
- 3) zdeterminowanie przez zewnętrzne reguły temporalne.

Dynamika i nieprzewidywalność szkolnej codzienności pociągają za sobą wielozadaniowość nauczyciela. Tak wiele spraw ma codziennie ogarnąć, że koncentruje się głównie na tym, co jest tu i teraz – nie planuje przyszłych zdarzeń. Nauczyciele żyją z dnia na dzień, brakuje im czasu na zrobienie planu, skupiają się na agregacji rozproszonych codziennych zdarzeń. Drugim czynnikiem utrudniającym planowanie jest duży pośpiech nauczycieli z jego negatywnymi konsekwencjami (o czym szerzej wcześniej pisałam). Trzeci związany jest z sensownością planowania. Nauczyciele czują się zdeterminowani przez zewnętrzne reguły temporalne, nie decydują o wielu obszarach swojej pracy, a planowanie

wymaga, by decyzje były podejmowane w określonym czasie, wzajemnie się wspierały, tworząc konsekwentny układ. Tymczasem „[...] nie wiele mamy wyboru pozostawionego my, jako nauczyciele; tak naprawdę nikt nas o zdanie nie pyta” [K14, w. 84–86]. Realizują to, co inni planują, więc nie dostrzegają potrzeby i sensowności planowania. Nauczyciel historii, opisując zmiany, jakie niesie ze sobą reforma, stwierdza, że zmienia się podstawa programowa i podręczniki, co będzie wymagało od nauczycieli dużo wysiłku, by na nowo przygotować się do realizacji procesu dydaktycznego.

Konkludując, stwierdzić można, że w szkole trzeba planować, ale plan musi być elastyczny. Wszelkie centralne sterowanie i/lub sztywne procedury utrudniają, a nawet uniemożliwiają autonomiczną aktywność nauczycieli. Nadmierne centralne sterowanie powstrzymuje inicjatywy, ale sterującym daje poczucie sprawnego zarządzania, a zwłaszcza kontrolowania. Nauczycielom oszczędzono by wielu kosztów (emocji, zmęczenia, stresu, nakładu pracy), gdyby planowanie w szkole było mniej sterowane, a uwzględniałoby większe uczestnictwo samych nauczycieli. W planowaniu i stopniu jego doprecyzowania (procedury) przejawia się nieufność, zarówno wobec nauczycieli, jak i w szkole jako instytucji, oraz odhumanizowanie placówki.

6.3. Codzienna kontrola długości trwania poszczególnych czynności

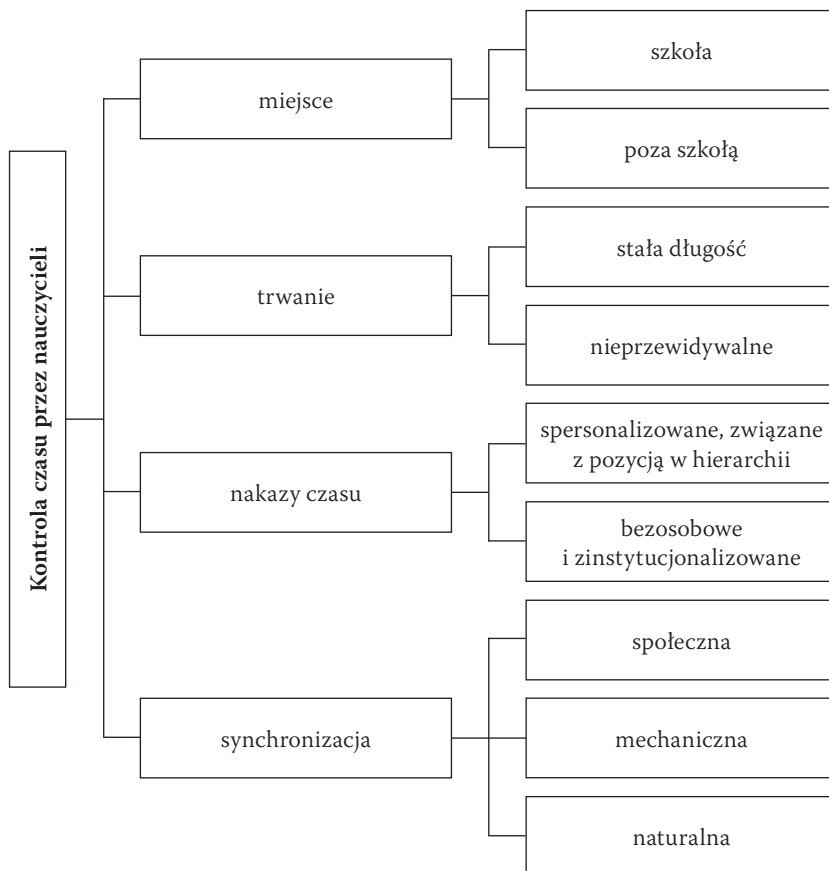
Doba stanowi podstawową jednostką miary czasu codziennego (Aveni 2001, s. 113). „Każdego dnia człowiek w swej powszedniej aktywności oddaje się prostym czynnościom” (Łukasik 2013, s. 127), przy czym „[...] regulacja zachowania w ciągu dnia, charakteryzowana w aspekcie temporalnym, jest bardzo złożona” (Popiołek 2010, s. 90). W powyższej analizie dotyczącej planowania działań odniosłam się już do długości trwania poszczególnych czynności nauczycieli, dzieląc je w uproszczeniu na dwie grupy:

- 1) zaplanowanej i policzalnej długości trwania, oraz
- 2) nieplanowane i niepoliczalne.

Rozwijając ten wątek, działania nauczyciela można podzielić na grupy (rys. 8):

- 1) o nieziennej, stałej długości trwania (np. lekcje i poszczególne przerwy),
oraz
 - 2) o zmiennej, nieprzewidywalnej długości trwania, których jest znacznie więcej.
- Ponadto działania można pogrupować na:
- 1) dziejące się w szkole, oraz
 - 2) realizowane poza szkołą, ale wynikające z zobowiązań zawodowych (indywidualne lekcje w domu ucznia, przygotowywanie się do zajęć w domu).

Rys. 8. Codzienna kontrola czasu przez nauczyciela



Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. van Leeuwen (2008, s. 504).

Można mówić o instytucjonalizacji czasu pracy nauczycieli. W szkole istnieje wiele zinstytucjonalizowanych procedur czasowych, które wyrażają oczekiwania dotyczące alokacji czasu, ustalonych w formie licznych polityk, praktyk i norm dotyczących spędzania czasu w szkole w ramach konkretnego dnia, tygodnia i roku. Socjolog Richard Sennet (1998) nazywa te zinstytucjonalizowane reżimy czasowe „klatką czasową” (*time cages*). Badani nauczyciele działają w klatce czasowej, a ich działania są determinowane przez liczne reżimy temporalne obowiązujące w szkole, co jest jednym z aspektów pracy (czego są zresztą świadomi). Jedna z badanych ujmuje to następująco: „[...] ja najpierw wiedziałam, że są ramki, i zanim się nauczyłam, to trochę czasu minęło, ale jak się nauczyłam, to potrafię działać w ramach ramek i reszta jest jakby moja” [K15, w. 69–71].

Wyróżnić można dwa podstawowe sposoby wyznaczania czasu w szkole: nakazy czasu oraz jego synchronizacja (van Leeuwen 2008, s. 496) w wymiarze krótkim (mierzonym zegarem) i dłuższym (mierzonym kalendarzem). Nakaz czasu wskazuje na narzucanie czasu drogą autorytarnego zarządzania: „Osoby, którym narzucany jest czas czynności, są więc postrzegane jako niezdolne lub nieposiadające odpowiednich środków, aby przewidzieć, kiedy dokładnie powinny rozpocząć lub zakończyć daną czynność” (van Leeuwen 2008, s. 496).

Wiele działań podmiotów edukacyjnych podlega ścisłym nakazom czasu. Zarówno moment występowania danej czynności lub wydarzenia (np. początek i koniec roku), jak i czas trwania jest określony (np. 45 minut lekcji, 15 minut przerwy). Te działania zaplanowane są w okresowym (rocznym, semestralnym itd.) rozkładzie lekcji i określone w harmonogramie pracy całej szkoły.

Na podstawie analizy danych empirycznych można stwierdzić, że występują spersonalizowane i instrumentalne umiejscowione w szkole nakazy czasu (van Leeuwen 2008). O spersonalizowanych nakazach czasu można mówić wtedy, gdy ktoś „[...] posiada prawo autorytarnego wyznaczania czasu dla czynności wykonywanych przez innego uczestnika lub inny typ uczestnika” (van Leeuwen 2008, s. 496). Jest to powszechna praktyka stosowana w szkole – to nauczyciel określa długość realizacji przez ucznia danej czynności na lekcji, to dyrektor wyznacza nauczycielom termin np. rady pedagogicznej czy dyżuru. Jedna z badanych osób wskazuje na jeszcze bardziej autorytarną postawę dyrekcji: „[...] wszystko podlega kontroli i ustaleniom; nikt nie może mieć własnego zdania, jeśli to zdanie nie zgadza się ze zdaniem dyrekcji, i nikt nic nie może samodzielnie zorganizować przygotować” [K13, w. 131–134].

Codzienną praktyką jest werbalizowanie w określonej sytuacji nakazu czasu przez będących wyżej w hierarchii (np. na lekcji nauczyciele mówią uczniom: „czas rozpoczynać...”, „czas kończyć...”). Kontrola długości trwania poszczególnych czynności na lekcji wymaga od nauczycieli dużej świadomości upływu czasu i jego kontroli dosłownie z zegarkiem w ręku. Jedna z badanych osób ujmuje to następująco: „[...] a tak to po prostu wszystko się odbywa z zegarkiem w ręku w szkole. Ja nie umiem inaczej, bo nie zdążyłabym tego wszystkiego zrobić” [K8, w. 120–123].

Już sama długość lekcji wymusza kontrolę czynności zarówno nauczyciela, jak i uczniów; niejako wymusza mobilizację i dyscyplinę. W szkole istnieje także szereg nakazów czasu, które nie są werbalizowane, a które nabywa się w procesie socjalizacji reguł szkoły, wrastania w kulturę danej szkoły, dającą uwspólnioną wiedzę o tym, kto komu i co może nakazywać (Korzeniecka-Bondar 2016).

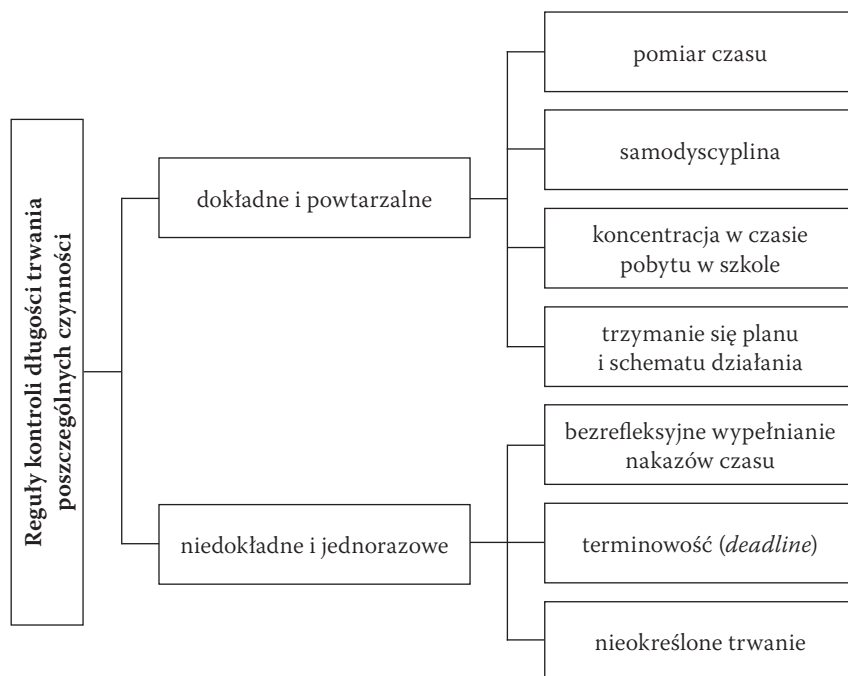
Przejawem instrumentalnych nakazów czasu jest szkolny dzwonek (inne to narzucony ogólnie wymiar roku szkolnego, terminy dni wolnych i świątecznych). Tu „[...] władza wyznaczania czasu jest **bezosobowa i zinstytucjonalizowana**” (van Leeuwen 2008, s. 497). Ta zewnętrzna kontrola czasu przerywa

czynności wykonywane przez nauczyciela w mechaniczny sposób, bez względu na ich rangę i stopień zaawansowania. Badana przedstawia to jako trudność pracy w szkole: „[...] zadzwoni dzwonek i wtedy po prostu musi być dana czynność przerwana” [K8, w. 118–119]. Nauczyciel nie ma możliwości samodzielnej regulacji działań, lecz musi je zsynchronizować z innymi czynnościami dziejącymi się w szkole. Kończy np. samodzielną pracę w trakcie „okienka” między lekcjami, aby zacząć lekcję, którą uczniowie mają wpisaną w swój rozkład. Szkoła jest środowiskiem społecznym, w którym ważna jest synchronizacja działań wielu osób, a uwzględnianie tego, co robią inni, jest niezbędne. Musi być tu podejmowany zbiorowy wysiłek na rzecz ustanawiania i/lub modyfikacji systemu temporalnego. Nauczyciel musi codziennie kierować się poczuciem czasu i jego upływem, kontrolować to, co dzieje się tu i teraz, ale także antycypować to, co ma nastąpić, odnosząc się także do tego, co i jak w tym obszarze robią inni uczestnicy szkolnej codzienności. Wypowiedzi nauczycieli wskazują na przewagę w szkole synchronizacji mechanicznej, będącej wynikiem praktyki pomiaru czasu, nad synchronizacją zgodną z wydarzeniami naturalnymi (van Leeuwen 2008, s. 499–501). W szkole wiele czynności dzieje się na polecenie zegara, a nie zgodnie z potrzebami i/lub oczekiwaniami podmiotów edukacyjnych; inaczej mówiąc, dzieje się tyle, ile wydarzyć się może w wyznaczonym odcinku czasu. Nauczycielami kieruje zegar, a nie kompas. Ten pierwszy symbolizuje zobowiązania, rozkłady zajęć, zewnętrznie określone powinności i nakazy dotyczące czasu dosłownie mierzone zegarkiem. Wskazuje też na sposób zarządzania czasem (Covey, Merrill, Merrill 2005, s. 22). Natomiast kompas to „[...] wizja celu, uznawane wartości, zasady, misja, sumienie, kierunek – to, co uznajemy za ważne i sposób kierowania życiem” (Covey, Merrill, Merrill 2005, s. 22).

Działania nauczyciela zdeterminowane są przez zegar, porządek czasu ilościowego. Nauczyciel nie może wydłużyć ani skrócić czynności bez synchronizacji z innymi osobami, bez ich przyzwolenia, nawet jeśli służyłoby to realizacji misji szkoły i rozwojowi uczniów. Jego czas jest kontrolowany przez odgórne zalecenia, przez abstrakcyjny system. Badani nauczyciele podporządkowują się istniejącym regułom podziału czasu, mając ambiwalentny do nich stosunek – z jednej strony postrzegają je jako warunek istnienia codziennego porządku i ładu w szkole, z drugiej dostrzegają ich nieefektywność i instrumentalny charakter.

Analiza wyników badań dostarcza wielu konkretnych szczegółów na temat procesu kontrolowania długości trwania czynności oraz jego konsekwencji, ale niewiele na temat jego uzasadnienia. Jakie reguły kontroli długości trwania poszczególnych czynności stosują nauczyciele w ciągu dnia? Można podzielić je ze względu na kryterium dokładności (dokładne i niedokładne wyznaczania czasu) oraz częstotliwości (jednorazowe i powtarzalne wyznaczanie czasu) (van Leeuwen 2008).

Rys. 9. Reguły kontroli długości trwania poszczególnych czynności



Źródło: opracowanie własne.

Dokładne i najczęściej powtarzalne wyznaczanie przez nauczycieli czasu wiąże się z przestrzeganiem wielu reguł, które omawiam poniżej.

Pomiar czasu z zegarkiem w ręku – najwięcej nauczycieli stwierdziło, że dokładnie kontroluje czas, dokonując regularnie pomiaru czasu, pracując wręcz z zegarkiem w ręku. Nauczyciele czują się odpowiedzialni za czas (punktualność, wykorzystanie) wielu osób (członków rodziny, uczniów i własny), zarówno w domu, jak i pracy. Wynika to z konieczności łączenia ról rodzinnych i zawodowych. Taki nauczyciel troszczy się i kontroluje czas poszczególnych osób (tak członków rodziny, jak i uczniów) – niemal cały czas jest zwrócony ku przyszłości.

Samodyscyplina – duża dyscyplina własnych działań zarówno w pracy, jak i w domu, która wynika z potrzeby łączenia licznych zadań, ról zawodowych oraz rodzinnych. Tworzenie i trzymanie się harmonogramu dnia. Przestrzeganie odpowiednich pór realizacji poszczególnych czynności w ciągu tygodnia, brak odstępstw od przyjętego rytmu i porządku bez względu na własną kondycję i okoliczności zewnętrzne (np. zobowiązania rodzinne).

Koncentracja w czasie pobytu w szkole – maksymalna koncentracja i wykorzystywanie każdej chwili pobytu w szkole na realizację zadań zawodowych (np. przygotowywanie lekcji, sprawdzanie prac pisemnych). Celem takiego dzia-

łania jest, aby wykonać jak najwięcej zadań obowiązkowych i nie zabierać pracy do domu. Jedna z badanych osób stwierdza: „[...] u mnie czas jest zorganizowany co do minuty, a i tak się nie da wyjść ze szkoły wcześniej jak godzinę, półtora po zakończeniu lekcji” [K8, w. 132–134].

Trzymanie się planu i przyjętego schematu działania – nauczyciele planują, jakie i ile działań mają wykonać, co wyznacza zakres działania w określonym odcinku czasu. Przestrzegają wszystkich rutynowych kroków w trakcie lekcji jako gwarancji realizacji planu. Przykładem jest trzymanie się konspektu lekcji, w którym „[...] jest podział na jednostki i każda jednostka zajmuje odpowiednią ilość czasu, żeby ten materiał został zrealizowany” [K12, w. 91–92], co daje możliwość kontrolowania własnej pracy w wymiarze wyznaczonym podstawą programową. Kontrola długości trwania czynności rutynowych pozwala przewidzieć, ile czasu zajmie ich realizacja.

Niedokładne wyznaczanie przez nauczycieli czasu związane jest z poniższymi działaniami.

Bezrefleksyjne wypełnianie nakazów czasu – nauczyciele wypełniają nakazy czasu, zarówno te spersonalizowane, jak i instrumentalne, bez namysłu nad ich zasadnością i charakterem. Badana osoba, przyjmując narzucone reguły, stwierdza: „[...] robię to już bardzo schematycznie; praktycznie to już nie zależy ode mnie, to już nie ja decyduję, ile czasu, tylko to jest normalne” [K10, w. 37–38]. Nie kontroluje długości trwania poszczególnych czynności, gdyż niektórych nie trzeba kontrolować, albowiem mają stałą, narzuconą odgórnie długość trwania (np. lekcja).

Terminowość – *deadline* wyznacza, co, w jakim tempie i terminie trzeba zrobić. Wzrasta niepokój związany z koniecznością realizacji na czas danego zadania. Wtedy nauczyciele nie kontrolują, ile czasu przeznaczają na realizację czynności – używając słów nauczycielki: „robi się to, co trzeba, to, co trzeba zrobić po prostu” [K1, w. 532]. Szczególnym przypadkiem takiego typu działania jest realizowanie zadań o statusie „pilne”. Badana osoba mówi:

[...] jeśli muszę coś zrobić już pilnie i mam, to najpierw robię to, co jest moim obowiązkiem i nie jest ważne, ile czasu to pochłania, mam to zrobić najlepiej, jak umiem. No nie zawsze mi się to udaje, czasami robię to, tak jak po prostu jestem zmuszona, czyli szybko, w miarę te konkrety [K5, w. 268–271].

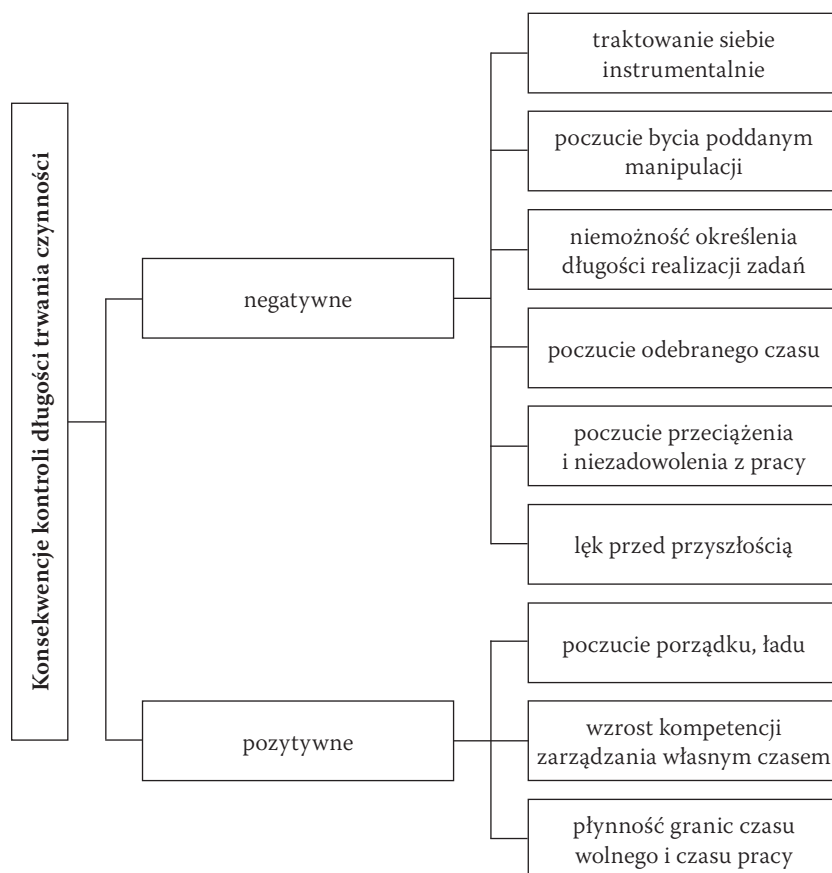
Nieokreślone trwanie – nauczyciele nie kontrolują długości trwania czynności, której wykonywanie trwa tyle, aż cel zostanie osiągnięty. Badana ujmuje to następująco: „[...] nie planuję, nie wyznaczam sobie żadnych godzin określonych, mam wykonać konkretną czynność i ją robię, i nie określam, nie przeznaczam na to czasu, po prostu czynność robię i koniec” [K13, w. 43–45].

Nauczyciele nieustannie mają poczucie presji i zaciskającej się pętli czasu, a także poczucia niezadowolenia z poziomu wykonywania zadań. Jeśli nie mogą

go wykonać najlepiej, jak mogą, to starają się przynajmniej w miarę dobrze. Zdają sobie sprawę, że szacują czas przeznaczony na realizację zadania dopiero po jego wykonaniu, co zwykle stanowi źródło żalu i rodzi poczucie straty, odebrania czasu sobie i/lub rodzinie. Wydaje się, że nie mają poczucia kontroli swojego życia, gdyż wtedy czas staje się wymiarem pełnowartościowym, niemal materialnym. Nie odczuwają dysonansu z powodu braku pewnych zdarzeń, z pustki czasu, i nie starają się tego zmienić (por. Obuchowski 1987, s. 45–46).

Jakie zatem konsekwencje niesie ze sobą przestrzeganie takich reguł kontroli długości trwania codziennych czynności? Na podstawie analizy danych empirycznych można stwierdzić, że główną konsekwencją jest poczucie (większości nauczycieli) bycia schwytanym w pułapkę (Covey, Merrill, Merrill 2005, s. 22), kontrolowanym przez innych lub okoliczności oraz poczucie kierowania zegarem, zewnętrznymi nakazami czasu, a nie tym, co ważne.

Rys. 10. Konsekwencje kontroli długości trwania czynności przez nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Można wskazać wiele szczegółowych przejawów tego schwywania w pułapkę, co traktuję jako negatywne konsekwencje kontroli nad czasem.

Traktowanie siebie instrumentalnie – nauczyciele robią to, co muszą, i tak długo, jak potrzeba. Mają poczucie konieczności rezygnacji z własnego rytmu i trybu pracy w celu wpisania się w rozkład oraz potrzeby całej placówki, w ustalony zewnętrznie (najczęściej bez ich udziału) plan działań. Czują się wyczerpani tempem i zakresem własnego działania. Mimo ciągłej kontroli czasu mają poczucie, że nie zdążą, że pętla czasu się zaciska. Rodzi to zdenerwowanie i irytację nauczycieli. Są w ciągłym ruchu i podejmują czynność za czynnością, co badana opisuje następująco: „[...] jak zakańczamy jedną czynność, to zaraz pojawia się nowa i kolejna, i ciągle jesteśmy w ruchu” [K14, w. 45–46]. Nauczycielom przybywa zadań do wykonania. Mają poczucie, że chociaż pracują coraz więcej, to wciąż zbyt mało. Towarzyszy temu poczucie dezorientacji:

Nie wiedzą, które rzeczy są najważniejsze. Automatycznie przeskakują od jednej czynności do drugiej. Życie toczy się dla nich mechanicznie. Tylko czasami się zastanawiają, czy to, co robią, ma jakieś znaczenie (Covey, Merrill, Merrill 2005, s. 23).

Nauczyciele czują się bardziej zadowoleni, gdy sami decydują, w jaki sposób spędzają swój czas i na co go przeznaczają.

Poczucie bycia poddanym manipulacji – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2017 r. poz. 1189, 2203) określa, że tygodniowy wymiar pracy nauczyciela nie może przekraczać 40 godzin tygodniowo na działania dydaktyczne, wychowawcze i organizacyjne oraz zlecone przez dyrekcję. Te ostatnie nie są jasno doprecyzowane, a ich pula nie jest przewidywalna. Badani odczuwają, że ten brak czytelnych regulacji daje możliwość manipulacji ze strony dyrekcji. Przełożony nakłada na nauczycieli zadania realizowane poza godzinami pracy w szkole, nie monitorując, ile czasu zajmie ich realizacja.

Niemожność określenia długości realizacji zadania – nauczyciele nie są dyspozytorami swojego czasu; jest on poza ich wpływem. Oddam głos badanej:

[...] nie kontroluję wcale. Czasami jest tak, że biorę się za coś, mam wrażenie, że zrobię to szybko, sobie z tym poradzę, ale jak już zaczynam to robić, nie patrzę na zegarek i potem spostrzegam, że niestety już minęło zbyt wiele czasu i że czegoś tam już na pewno nie zdążę znowu zrobić, czyli te moje plany; niestety, nie jestem człowiekiem, który coś planuje, jedynym moim planem jest plan lekcji w szkole [K16, w. 39–43].

Nauczyciele przeznaczają zwykle więcej czasu na określoną czynność, niż by chcieli, pozbawiając się tym samym wolnego czasu. Z jednej strony świadczyć to może o ważności wykonywanej pracy, z drugiej zaś wskazuje na „długie ramie pracy” (*long arm of the job*), na jej wpływ na społeczne funkcjonowanie nauczy-

ciela, a szczególnie na konflikt łączenia ról zawodowych i rodzicielskich (Bailyn 1993; Lim, Kim 2014).

Poczucie odebrano czasu – czas przeznaczony w domu na realizację zobowiązań zawodowych skraca czas przeznaczony na życie towarzyskie, rodzinne czy hobby. Nauczyciele odczuwają stratę, mają poczucie wykorzystywania czasu w sposób niezgodny z ich priorytetami. Anna Walczak podkreśla, odnosząc się do analiz Józefa Tischnera, że „[n]ie tracę »swego czasu«, będąc w stosunku do siebie jako wartości, jak i w stosunku do Innego jako wartości” (Walczak 2011, s. 203). Badani tracą poważanie dla siebie. Rodzi to poczucie winy, że nie poświęca się dostatecznej ilości czasu własnej rodzinie czy indywidualnym potrzebom. „Czują się tak winni z powodu tego, czego nie robią, że nie potrafią się cieszyć tym, co robią” (Covey, Merrill, Merrill 2005, s. 22). Czas pracy kształtuje życie społeczeństw opartych na zegarze (Moen i in. 2013).

Poczucie przeciążenia i niezadowolenia z pracy – badana artykułuje to wprost: „[...] mam tego dosyć, bo sobie myślę, że wołałabym czasem mieć taką pracę, w której wychodzę, zamykam drzwi i nic nie muszę robić” [K18, w. 34–35]. Rezygnują z działań dających im przyjemność, robiąc, to co trzeba i jak długo trzeba. Nauczyciele „[...] zdają sobie sprawę, że utracili równowagę, ale nie wierzą w możliwości innych rozwiązań. Albo czują, że koszt zmian byłby zbyt wysoki. A może boją się spróbować?” (Covey, Merrill, Merrill 2005, s. 23).

Lęk przed przyszłością – nauczyciele boją się o własne funkcjonowanie w przyszłości, o to, czy będą w stanie dotrzymać tempa młodszym nauczycielom, czy zmiany w szkole nie przerosną ich możliwości, a także czy dadzą radę sprostać stawianym oczekiwaniom. Towarzyszy temu poczucie pustki wynikające z tego, że trud wkładany w sukces zawodowy i/lub utrzymanie pracy nie tylko nie daje satysfakcji, ale także nie gwarantuje kontynuacji zatrudnienia. Doświadczenie to towarzyszy nauczycielom ze stażem pracy powyżej dziesięciu lat i często z najwyższym szczeblem awansu zawodowego (nauczyciel dyplomowany). Ich odczucia oddają słowa badaczy czasu: „Niestrudzenie, szczebel po szczeblu, wspinali się po drabinie sukcesu – dyplom, praca po godzinach, awans – tylko po to, by – stojąc na jej wierzchołku – odkryć, że drabina oparta jest nie o tę ścianę” (Covey, Merrill, Merrill 2005, s. 22).

Do negatywnych konsekwencji zaliczam także przekonanie, że wskaźnikiem wysokich kompetencji zarządzania czasem jest szybkie tempo realizacji zadań. Nauczyciele, zwłaszcza z niewielkim stażem pracy, uznają szybkiego tempo i bezproblemowe realizowanie zadań za przejaw profesjonalizmu. Oczekują od siebie szybkiej, bezproblemowej pracy, np. nad obmyśleniem koncepcji lekcji. Irytują się, gdy czynność trwa długo; gniewają się na samych sobie, że nie potrafią wykonywać czynności szybko. Uczniowie także premiowani są za

szybkie reagowanie i rozwiązywanie zadań. Osoby wykonujące zadania wolno uznane są za słabsze i otrzymują niższe oceny.

Warto podkreślić, że wśród badanych nauczycieli znalazły się osoby dostrzegające **pozytywne konsekwencje kontroli nad czasem**. Poniżej ukazują trzy.

Poczucie porządku i ładu dotyczy szczególnie planowego realizowania czynności na lekcji. Brak chaosu na lekcji sprawia, że nauczyciele mają przekonanie o panowaniu nad czasem. Kontrola czasu daje nauczycielowi poczucie spokoju, że zdąży ze wszystkim (co oznacza realizację podstawy programowej) oraz że taka sytuacja służy uczniom, przyczynia się do ich większej aktywności i zaangażowania. Nauczyciele mają poczucie kontrolowania własnej pracy (temu służy przygotowywanie konspektów). Badana mówi: „[...] to jest bardzo dobre, że nauczyciel ma możliwość takiego kontrolowania właśnie przez takie zewnętrzne troszeczkę środki” [K12, w. 103–104].

Wzrost kompetencji zarządzania własnym czasem – potrzeba kontroli nad czasem w szkole sprawia, że nauczycielka rozwija się w tym zakresie, dostrzega wzrost własnych kompetencji wraz z nabywaniem doświadczenia.

Płynność granic czasu wolnego i czasu pracy – nauczyciele opisywali sytuacje, w których tracą rachubę czasu, przestają go kontrolować. Dzieje się to wtedy, gdy podejmowane działanie sprawia przyjemność. Czas pracy przechodzi wówczas w czas wolny – nie ma wyraźnej granicy, kiedy dana czynność (np. czytanie książek, przeglądanie stron internetowych) jest czynnością zawodową, a kiedy już czasem wolnym. Nauczyciele zaliczają działania przyjemne do grupy działań wartych wysiłku. Przyjemność jest tu głównym powodem aktywności, a dopiero potem jakiś konkretny efekt.

Podsumowując, wyłoniły się trzy koncepcje doświadczania przez nauczycieli kontroli długości trwania codziennych czynności:

- 1) kontrolujących długość trwania czynności (przewidywalnych i nieprzewidywalnych) z zegarkiem w ręku w szkole i poza szkołą, czego wymaga synchronizacja zadań własnych (wynikających z łączenia wielu ról) oraz podzielanych z innymi;
- 2) kontrolujących długość trwania w trakcie działań zaplanowanych, powtarzalnych odbywających się w szkole (np. lekcji), a niekontrolujących długości realizacji zadań poza szkołą oraz nieprzewidywalnych;
- 3) niekontrolujących długości trwania czynności ani w szkole (gdyż one same z siebie są kontrolowane), ani poza szkołą (realizują zadania tak długo, aż osiągną cel).

6.4. Codzienne urozmaicenie dni w szkole

Badanych podzielić można na dwie grupy: doznających w szkole urozmaicenia oraz twierdzących, że codzienność szkolną charakteryzuje monotonia i nuda (trzy osoby). Zdaniem tych drugich codzienność szkolna charakteryzuje się dużą powtarzalnością i schematycznością oraz brakiem różnorodności w podejmowanych działaniach. Badani odczuwają, że intensywność pracy każdego dnia jest zbliżona. Szkoła jest postrzegana jako instytucja o specyficznym charakterze, w której nauczyciel musi działać według przyjętych reguł (porządku) i w określonych ramach. Osoba badana [K15] wskazuje, że jedyną przestrzenią urozmaicenia może być lekcja:

[...] szkoła ma to do siebie, że jest jednak takim miejscem, gdzie wszystko jest poukładane i pewne rzeczy funkcjonują w korbach, i jeżeli może być jakieś urozmaicenie, no, to tylko może wynikać, powiedzmy, z tego, co ja będę robić na lekcji, a nie od innych jakby sytuacji [K15, w. 38–41].

Ale i lekcja ma być zgodna z podstawą programową. Nauczycielka twierdzi, że to właśnie lekcja jest mało urozmaicona:

[...] szczególnego urozmaicenia to ja tutaj nie mam, dlatego że codziennie mam matematykę, to samo, tylko zmieniają mi się klasy, więc wielkiego urozmaicenia nie mam, natomiast popołudniu to jest też, przyznaję, że jest to tak wszystko schematycznie [K10, w. 50–54].

Nauczyciele czują się znużeni powtarzalnością cyklu kształcenia, tym, że co roku muszą podejmować trud ponownego omawiania tych samych treści, tłumaczenia kolejny raz reguł postępowania. Niewiedza i niegotowość uczniów sprawiają, że nauczyciele odczuwają brak partnerów do rozmowy. Jeden z badanych mówi: „[...] czuję się jak nauczyciel w *Dniu świra*, który mówi do jednej osoby w klasie, a ona na koniec pyta o plaster na czole” [K20].

Nauczyciele doznający urozmaicenia dostrzegają pewną prawidłowość pojawienia się jej na lekcji, co wydaje się oczywiste. Lekcja będzie urozmaicona, jeżeli sami nauczyciele o to zadbają. Jeśli prowadzący lekcje podejmują z uczniami zróżnicowane działania, to ci ostatni się aktywizują, co pociąga za sobą więcej interakcji. Inicjowanie zróżnicowanych działań (w tym pozalekcyjnych, nieformalnych) chroni przed monotonią. Nauczyciel stwierdza: „[...] totalna rutyna, realizacja podstawy programowej tylko byłaby uwsteczniająca” [K20]. Nauczyciele mają poczucie, że tak funkcjonująca szkoła nie spełnia oczekiwań uczniów, ale także ich samych. Jedna z osób zapytana o urozmaicenie odpowiedziała: „[...] oj, właśnie z tym to jest ciężko raczej, to nie jest urozmaicane, wyjątkiem są jakieś święta [...] wtedy jest to urozmaicenie, ale natomiast, tak, to nuda pojawiają się” [K13, w. 49–53].

Powodem braku urozmaicenia wskazywanym przez nauczycieli jest powtarzalność oraz zamknięcie działań nauczyciela w wyznaczonych zewnętrznie ramach (w określaniu których główną rolę pełnić może dyrekcja szkoły). Nauczycielka opisuje swoją sytuację w następujący sposób:

[...] nawet jeśli coś przygotuję, coś chcę zorganizować, to dyrektor po prostu na złość może na to nie wyrazić zgody, wszystko musi być konsultowane, omówione, i musi być zgoda, mój wpływ ogranicza się do pomysłu, a resztę musi zweryfikować dyrekcja [K13, w. 103–106].

Ta weryfikacja przez dyrekcję pociąga za sobą określone koszty emocjonalne, które zniechęcają do podejmowania kolejnych prób. Wyłania się tu wizerunek szkoły jako miejsca, w którym utrzymuje się *status quo*, a istniejące reguły i porządki gwarantują bezkrytyczną realizację założonego z góry kierunku.

Warto podkreślić, że badane osoby sytuują poza sobą przyczyny braku urozmaicenia, obarczając za nie: system, przełożonych, odgórnie określone ramy itp. To tłumaczenie powodów bierności pozwala im utrzymać pozytywną samoocenę oraz kreować swój wizerunek. Stosują atrybucje obronne, tłumacząc, że oni chcieliby działać, ale zewnętrzne uwarunkowania stanowią przeszkodę. Odczuwają dyskomfort z zaistniałej sytuacji, ale nie czują się upełnomocnieni, aby ją zmieniać; nie podejmują trudu pracy na rzecz szkoły i/lub nad sobą. Przyjmują bierną postawę; doświadczają tego, co dzieje się wokół nich, ale w tym nie uczestniczą; nie współtworzą zdarzeń. Postawa taka nie zależy ani od stażu pracy (wśród tych osób są nauczyciele ze stażem dwuletnim, osiemnastoletnim i dwudziestotrzyletnim), ani od nauczanego przedmiotu (badani uczą matematyki, języka polskiego i angielskiego), ani wielkości miejscowości, w której jest szkoła (dotyczy to zarówno wsi, jak i małego i dużego miasta). Podsumowując, można sformułować hipotezę, że poczucie codziennej monotonii i nudy jest związane nie tyle z kontekstem i warunkami pracy nauczycieli, ile z ich sposobem postrzegania świata, z redukowaniem jego złożoności oraz bogactwa doznań, jakie niosą ze sobą interakcje międzyludzkie. Badanym osobom brakuje narzędzi oglądu świata, stąd powierzchowne jego postrzeganie i brak działania. Nie są sprawcami i kreatorami rzeczywistości, lecz biernymi i niezadowolonymi konsumentami tego, co się im oferuje (z braku umiejętności, niemocy, strachu, wygody?). Nie podejmują aktywności, ponieważ działanie łączy się z utratą spokoju, a także koniecznością rozstania się z przekonaniem (wręcz mitem) o niemożności podejmowania atrakcyjnych działań ze względu na zewnętrzne ograniczenia.

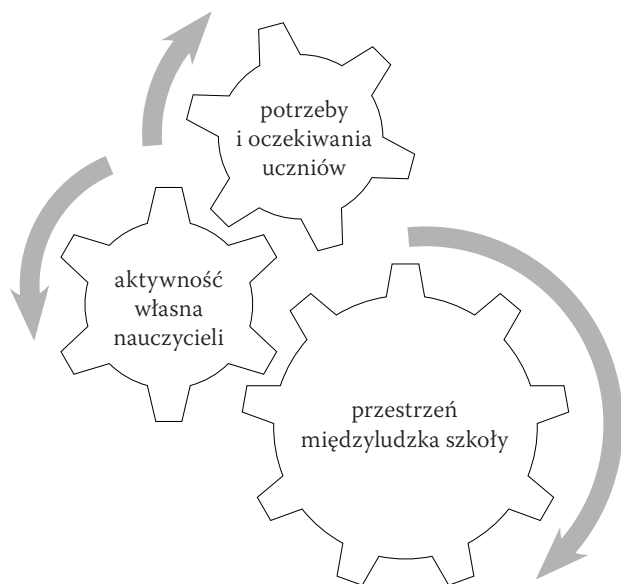
Znacznie więcej nauczycieli w szkole stale doświadczają urozmaicenia. Przedstawiają swoją codzienność następująco:

[...] każdy dzień jest inny niezwykle urozmaicony, każdego dnia coś się przydarzy, typowe sytuacje szkolne nawet z uczniami, kiedy my pracujemy ciągle z integracją, to tak naprawdę nie możemy się spodziewać czegoś, że coś będzie powtarzalne, zwłaszcza

od dzieci integracyjnych, bo one są po prostu nieoczekiwane, każdy przypadek jest inny i praca jest niezwykle urozmaicona, nie można się nudzić [K14, w. 49–54].

„[...] w szkole to chyba nie zdarzyły mi się dwa takie same dni. Wielka loteria, co spotyka nauczycieli każdego dnia” [K17, w. 55–56]; „[...] każdy dzień jest inny, nie ma powtarzalności nawet na lekcji, pomimo że ten sam temat i wiem, jak go robiłam rok temu” [K1, w. 571–572]. Opisują swoją szkolną codzienność, używając określeń: „różnicowana”, „różnorodna”, „niepowtarzalna”, „nietyпова”, „nieprzewidywalna”, „zmienna”, „dynamiczna” itp. Wyłania się tu odmienny od omówionego wyżej wizerunek szkolnej codzienności jako przestrzeni, w której nauczyciel ma możliwość praktykowania wolności własnego wyboru.

Rys. 11. Źródła urozmaicenia szkolnego czasu nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Co sprawia, że jest ona tak urozmaicona? Podstawą jest specyfika pracy w zawodzie o interakcyjnym charakterze. Szkoła, jak podkreśla jeden z badanych, jest kilkusetosobową społecznością, co sprawia, że każdy dzień jest nasycony interakcjami i „[...] nigdy nie wiadomo, co się zdarzy” [K2, w. 281–282]. Specyfikę zawodu nauczyciela oddają słowa Tischnera: „[...] żyjemy zawsze z kimś, przy kimś, obok kogoś, wobec kogoś, dla kogoś” (2006, s. 68). Codziennie nauczyciel spotyka wiele osób, podejmuje zróżnicowane działania i uczy w klasach o różnorodnym składzie osobowym. Wszystko to stanowi gwarancję urozmaicenia. Na podstawie analizy wypowiedzi nauczycieli wyłoniłam trzy współgrające (wzajemnie oddziałujące na siebie) źródła urozmaicenia szkolnego czasu nauczycieli:

- 1) potrzeby i oczekiwania uczniów,
- 2) aktywność własna nauczycieli,
- 3) przestrzeń międzyludzka szkoły.

Źródłem codziennego urozmaicenia czasu w szkole są uczniowie: ich oczekiwania, potrzeby, zachowania, problemy itp. Urozmaicenie wzrasta wraz z ich złożonością i/lub poziomem uczniowskich potrzeb i oczekiwań. Specyfika pracy z młodzieżą wymaga dynamiki i różnorodności, „[...] bo i młodzież też tego wymaga, nie można ciągle siedzieć w tym samym mundurku i w tym samym schemacie działania i pracy” [K7, w. 65–67]. A zatem „[...] urozmaicenie im [uczniom – A.K.-B.] czasu jest urozmaiceniem naszego czasu” [K12, w. 116]. Złożoność i wieloaspektowość interakcji z uczniami wymaga dostosowywania się nauczyciela do trybu i możliwości ich pracy, do tego, co się wydarza w konkretnym tu i teraz, do tego, co nieprzewidywalne. To uczniowie mobilizują nauczycieli do urozmaicania codziennego czasu, do przekraczania monotonii, do przemieniania codzienności w niecodzienność (Bauman 2009). Nadmienić jednak należy, że także nauczyciele doznający urozmaicenia mają dni innego rodzaju: „[...] cieszę się, z jednej strony, że one są takie energiczne, bo ciągle się coś dzieje [...] natomiast przychodzi taki moment, kiedy jest taka rutyna, że robimy, lekcja, klasówka, po kolei różne rzeczy się powtarzają” [K7, w. 58–63].

Nauczyciele nie wiedzą, czego mają i mogą oczekiwać, gdyż każdy dzień niesie nowe wyzwania, a wcześniej przygotowany plan wymaga szybkiej modyfikacji, a nawet odrzucenia.

Urozmaicenie stanowi nie tylko strategię zaspokajania oczekiwań uczniów, ale także antidotum nauczycieli na funkcjonowanie w (często nie lubianym) zawodzie, rodzaj działań zaradczych realizowanych z myślą o sobie. Przywołam (raz jeszcze) wypowiedź badanej:

[...] generalnie to nie przepadam za swoim zawodem i ponieważ ta rutyna funkcjonowania na lekcjach by mnie bardzo dobijała, by mnie wpędzała w po prostu trudne jakieś stany, w związku z tym sama uważam, że ja sobie sama napędzam te nietypowe sytuacje, żeby bronić się przed tymi stanami takimi, że zły zawód wybrałam, że źle się czuję, że źle funkcjonuję, że trudno dogadać się z młodzieżą, że młodzież jest ciężka, bo tak jest, i sama sobie stwarzam takie problemy dodatkowe [...] jakieś akcje dodatkowe, projekty, dodatkowe imprezy [...] i wtedy zapominam po prostu o tym swoim trudnym zawodzie, bo sytuacje są nietypowe, są wciąż nowe, wciąż mnie pobudzają [K9, w. 110–120].

Nauczycielka sama inicjuje niecodzienne sytuacje, gdyż stanowią źródło pobudzenia i aktywności, odciągają od negatywnych doznań i refleksji. Rutyna „dobija” i „wpędza w trudne stany”, by raz jeszcze powtórzyć słowa nauczycielki (potwierdzają to analizowane doświadczenia nauczycieli doznających monotonii i nudy w szkole). Nauczyciele, którzy „[...] nie cierpią rutyny” oraz „[...] dużo kombinują” [K3, w. 41–45], jak to ujmuje badana, mają świadomość, że urozmaicenie

pociąga za sobą większy nakład pracy, stres i wysiłek. Nie obawiają się tego, gdyż jest to dla nich ważne i daje osobiste (głównie psychologiczne) korzyści, mają poczucie bycia na czasie, wpływu na bieg szkolnych zdarzeń oraz poczucie autonomii. Wreszcie, co jest nie bez znaczenia, są widoczni w szkole, przełożeni zaczynają ich dostrzegać, uczniowie chcą współpracować, a przez to zyskują uznanie i zaczynają się liczyć.

Warto jednak świadomie podchodzić do wymogu urozmaicenia, gdyż także w szkole łatwo wpaść w pułapkę konsumpcyjnego nienasycenia i nieustannej gonitwy za tym, co nowsze i lepsze. Jest to doświadczenie badanych nauczycieli, którzy sami zapędzają się w tę pułapkę, zwabieni chęcią bycia atrakcyjnym (zaskakującym, elastycznym). Należy przyglądać się temu, czym urozmaicany jest czas w szkole: czy są to działania pozwalające uczniom doświadczyć wieloaspektowości ludzkiej egzystencji, czy też działania banalne, wręcz kiczowate. Jedna z badanych osób wymienia z zadowoleniem i satysfakcją działania realizowane wraz z samorządem uczniowskim:

[...] choinka, ale na przykład dzień chłopaka czy dzień dziewczyny, dzień kaptusia mieliśmy czy dzień zdrowej żywności [...] dzień smerfa był, dzień pluszowego misia albo jest dzień czerwony czy zielony [...] dzień ciszy w Popielec [K8, w. 108 i n].

Nasuwają się pytania: Jaką moc formacyjną i kulturotwórczą mają tego typu działania? Czego uczy szkoła, organizując takie dni? Wydaje się, że wpisują się one w nurt coraz powszechniej obchodzonych świąt ziemniaka, śledzia, truskawki... itp. Szkoła proponuje ofertę dla mas, banalną, która poza uciechą nie niesie żadnych wartości. Staje się miejscem popkultury, w którym wysiłek intelektualny równoważy się łatwą przyjemnością, kształtując styl życia uczniów jako „wszystkożerców kulturalnych” (Peterson, Kern 1996; Szlendak 2010, s. 86).

Codziennym doznaniem nauczycieli jest nieprzewidywalność, niemożność antycypowania tego, co się zdarzy. Z jednej strony niesie to ze sobą większą rozpiętość emocji, bogactwo doświadczeń i zadziwienie, z drugiej zaś wymusza elastyczność i częste zmiany toku działania. Nauczycielom towarzyszy poczucie niepewności typu „nie wiem, co dzień przyniesie”, które pozbawia ich szansy przygotowania się. Rodzi niepokój i wątpliwości, ale także mobilizuje do wysiłku i intelektualnej otwartości. Jolanta Brach-Czaina pisze, że „[...] otwarcie jest pochwałą niedoskonałości” (1992, s. 34). Pociąga to za sobą konieczność ciągłej reinwencji (Elliott 2013a), szybkich reakcji i wymyślania nowych sposobów wykonywania tych samych rzeczy, aby czynić codzienność atrakcyjną, „wybuchową”, gdyż takie oczekiwania wynikają z puentylistycznego, punktowego postrzegania czasu przez współczesną młodzież (Bauman 2009, s. 82–85). Nauczyciel ma zachować nieustanną czujność, żeby zawsze potrafił zmienić się adekwatnie do sytuacji (Burszta 2015, s. 29), co wiąże się z szybkimi decyzjami i strategiami przystosowawczymi w sytuacjach niepewności i ryzyka. Ma być gotowy do

przekształcenia siebie wedle oczekiwań innych osób, ma przywdziewać określona tożsamość na chwilę, aby – gdy zacznie ciążyć – zmienić ją na inną. Nauczyciele wpisują się w pragnienie „niecodzienności na co dzień” (Bauman 2009, s. 78); dążą do tego, by codzienność stawała się elastyczna, stanowiła zapowiedź przygody i niezwykłości, co jest wysoko cenione przez młode osoby. Badani są świadomi, że mają dążyć do uatrakcyjniania uczniom pobytu w szkole, co staje się jednym z kluczowych oczekiwań nie tylko samych uczniów, ale także ich rodziców. Oferta szkoły ma być bogata, czas pobytu dziecka w szkole wypełniony atrakcyjnymi zajęciami – to są wymogi, którym sprostać mają nauczyciele; oni mają być oferentami. Tak funkcjonująca szkoła wpisuje się w konsumpcyjną rzeczywistość, w której liczy się nowość, nietypowość, zaskoczenie itp. Nauczyciel zaś realizuje wizję nowoczesnego człowieka, który „[...] powinien być jednostką elastyczną, zawsze dyspozycyjną, zdolną do dopasowania się do każdych warunków, zabiegającą o własne interesy, własny kapitał, własną karierę, zdolną przebić się poprzez przeszkody i wybić z otoczenia” (Krzychała 2007, s. 281). Takie funkcjonowanie na co dzień związane jest z dużym wysiłkiem fizycznym i psychicznym nauczycieli. Czują się zmęczeni, przeciążeni, a częstym odczuciem jest „nerwówka”, jak nazywają ją badani. Ponadto ta permanentna „niemożliwość panowania nad zaplanowanymi działaniami i zadaniami” [K6], która wynika z dążenia (u niektórych wręcz obsesyjnego) do urozmaicenia czasu w szkole, uniemożliwia realizację działań planowych i koniecznych. Wszelkie atrakcje, jak mówią nauczyciele, „[...] bardzo źle wpływają na organizację pracy” [K6], burzą plan, wybijają z rytmu, wypełniają czas dodatkowymi elementami, które trzeba „upchnąć” w godziny wcześniej zaplanowane. Nauczyciel nie musi sam inicjować szkolnych atrakcji (np. wyjścia do cyrku czy wycieczek), by oddziaływały na jego działania. Wynika to z tego, że szkoła jest instytucją o działaniach zsynchronizowanych (o czym pisałam powyżej), w której działania poszczególnych osób są ze sobą powiązane. Dążenie do urozmaicenia, duża liczba atrakcji sprawia, że nauczyciele mają poczucie chaosu i nieładu panującego w szkole, nad którym nikt nie panuje. Pokazuje to, że w urozmaiconej szkolnej codzienności ścierają się dwa nastawienia do czasu: jedno, skoncentrowane na przyjemności, atrakcyjności tego, co dzieje się tu i teraz, z nastawieniem przyszłościowym, w którym liczy się realizacja planu i dążenie do wyznaczonego celu (Zimbardo, Boyd 2009).

Istotę tego, co na co dzień dzieje się między ludźmi, można – za Piotrem Sztompką (2009, s. 32–34) – określić jako „przestrzeń międzyludzką”. To, co dzieje się między ludźmi, stanowi trzecią przyczynę urozmaicenia szkolnej codzienności wskazywaną przez nauczycieli. Ujmują to na różne sposoby: „[...] w szkole nie ma dwóch jednakowych dni, codziennie się naprawdę dzieje tyle rzeczy, że nie ma czasu tak naprawdę na nudę” [K11, w. 102–104]; „[...] nie ma rutyny, cały czas coś się dzieje [...] w szkole to chyba nie zdarzyły mi się dwa takie same dni. Wielka loteria, co spotyka nauczycieli każdego dnia” [K17, w. 55–56].

W szkole „[...] nigdy nie wiadomo co się zdarzy” [K2, w. 281–282], gdyż wszystko w niej dzieje się w otoczeniu, w obecności wielu osób. To „dzieje się” wskazuje na pewną nieprzewidywalność, ale także łączność, więź społeczną (Sztompka 1991, 1999) między tymi, których zdarzenie dotyczy. Szkoła to przestrzeń międzyludzka ukonstytuowana przez zróżnicowane interakcje osobowe, w których zawarta jest procesualność, nieuchronność zmian (Gajdzica 2013a). Treścią życia nauczycieli pozostaje „odniesienie do innych” (Sztompka 2009, s. 33) nawet gdy realnie (w sensie materialnym) są sami. Dowodzą tego szczególnie opisy refleksji i doznań nauczycieli, którzy prowadzą „wewnętrzną konwersację” (Archer 2000) z wieloma uczestnikami szkolnej codzienności, troszczą się o nich, gniewają, dziwią, przeciwko nim się buntują, z myślą o nich podejmują wiele decyzji i działań. Może to być źródłem przedefiniowywania i/lub wzbogacania siebie przez nauczyciela. Świadczy o wzajemnym odnoszeniu się do siebie, o istnieniu ważnej relacji, co jest warunkiem budowania wspólnoty (por. Sztompka 2009, s. 33). Przestrzeń międzyludzka szkoły zmienia się, ciągle staje się, co niesie ze sobą urozmaicenie. Wyłania się tu wizerunek szkoły jako miejsca dynamicznego, stającego się w rezultacie ludzkiej aktywności i inicjatywy, stanowiącego efekt ludzkich decyzji i wyborów.

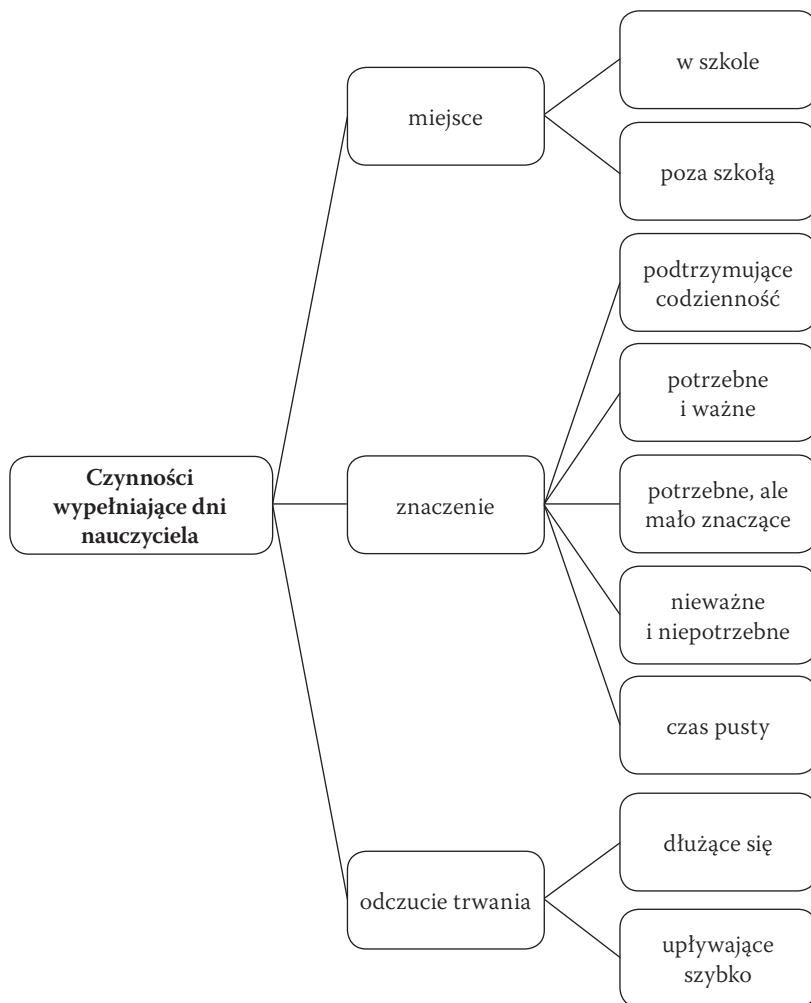
Urozmaicenie wiąże się z dużą dynamiką zdarzeń zachodzących w szkole, z dużą aktywnością i zaangażowaniem nauczycieli. Badani wskazali liczne konsekwencje urozmaicenia dla ich codziennego funkcjonowania. Najczęściej przez badanych wymieniany był brak nudy, raz ukazywany jako walor ich pracy, innym razem jako wyraz tęsknoty za stabilnością, stałością i porządkiem. Nuda jest przejawem nadmiaru czasu względem realnie upływającego życia; wiąże się z nią obojętność, zniechęcenie, niemoc i bezwład połączony z ospałością i bezużytecznością (Czapliński, Śliwiński 1999). Doświadczenie nudy łączy się z odczuciem czczości, pustki, niechęci do działania. Badani nauczyciele doświadczają niedoboru czasu w stosunku do tego, co niesie codzienność szkolna. W pracy nauczyciela nie ma miejsca na pustkę, bezczynność czy powolne decyzje i działania. Nie muszą poszukiwać atrakcji, przygód i nowych doznań – one charakteryzują przestrzeń międzyludzka szkoły.

6.5. Codzienne wypełnienie czasu w szkole

Co robić z czasem, który mam do dyspozycji? – to pytanie jest, zdaniem Andrzeja Nowickiego (1983, s. 150), jednym z najbardziej doniosłych, jakie człowiek może sobie zadać. Odpowiedź na nie ukaże wartości, które pragnie się w życiu realizować. Maksymalne wypełnienie czasu jest współcześnie imperatywem, a dla wielu ludzi (szczególnie młodych) wręcz obsesją staje się to, by coś się

działo 24/7 (Crary 2013), a każdy dzień był intensywnie przeżywany. Ta potrzeba nasycenia czasu jest konsekwencją konsumpcyjnego stylu życia, w którym nie można poczuć nasycenia czy znużenia aktywnością. Ciągłe należy czegoś chcieć, co zadowala na chwilę, jedynie na moment. Koncepcja nieustannej aktywności i ruchliwości przenika także do szkół, co wynika z wypowiedzi niemal wszystkich badanych. Twierdzą oni, że w szkole cały czas coś się dzieje, że czas wypełniony jest maksymalnie, a wręcz trzeba go rozciągać, by upchnąć nadmiar zdarzeń. Jakim rodzajem czynności wypełnione są dni nauczycieli?

Rys. 12. Czynności wypełniające poszczególne dni nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Codziennosc ma to do siebie, że złożona jest z niewielkich elementów. Badani nauczyciele każdego dnia wykonują wiele drobnych czynności składających się na dzień pracy. Wiele z nich służy podtrzymywaniu codzienności. Socjolog Marek Krajewski nazywa je reżimami podtrzymującymi codzienność, zapewniające, by trwała w niezmienionym kształcie, do którego jednostki przywykły i który traktują jako zwykły, normalny, oczywisty (Krajewski 2009, s. 181; Korzeniecka-Bondar 2016). Nauczyciele powtarzają codziennie wiele działań, aktywności i gestów, często monotonnych, nie po to, żeby zaspokoić jakieś własne potrzeby, ale podtrzymać codzienność (Brach-Czaina 1992, s. 103). Do takich czynności zaliczyć można np. przygotowywanie materiałów dydaktycznych z dominującymi obecnie czynnościami: wyszukiwanie, segregowanie, drukowanie, kserowanie, wycinanie itd. Obok tych są czynności, które nauczyciele uznają za sensowne, ważne i potrzebne, gdy odczuwają, że czas jest dobrze, wartościowo wykorzystany. Wymieniają tu czynności służące rozwojowi uczniów, przynoszące efekty mierzone ich rozwojem (a nie tylko ocenami uczniów), a także służące budowaniu i zacieśnianiu więzi międzyludzkich. Są wśród nich codzienne obowiązki, do których realizacji nauczyciel jest zobowiązany, ale przede wszystkim wynikające z własnych wyborów nauczycieli, niosące spełnienie i satysfakcję. Można powiedzieć, że służą budowaniu „wspólnoty wielkiej codzienności”, w której mamy do czynienia z „banalnością mozolnie budowanej, dobrej codzienności w relacjach” z wieloma osobami i instytucjami, z zaangażowaniem w „tworzenie wspólnego dobra w codziennych obszarach ludzkiej egzystencji” (Bogunia-Borowska 2015, s. 19). W sekwencji codziennych zdarzeń nie zawsze one są na pierwszym miejscu, często wypierane przez działania niższej rangi, ale pilne i/lub bardziej natarczywe.

Ponadto dni nauczycieli wypełniają czynności, które określić można jako potrzebne, ale nieznaczące (a często nawet nielubiane): pozyskiwanie sponsorów, dbanie o stronę internetową szkoły czy szkolne gabloty. Są potrzebne ze względu na działanie szkoły jako całości i/lub realizacji jakichś zadań dodatkowych nauczycieli. W szkolnej codzienności wskazać można także czynności uznane przez nauczycieli za bezsensowne i niepotrzebne (zmarowany czas). Badana ujmuje to następująco:

[...] często marnuję czas w tym sensie, że są mi zlecone jakieś czynności, z których nic nie wynika, nikt nie wyciągnie żadnych wniosków i niczemu nie będą służyć, a ja je robię i na to marnuję gro czasu, i gro papieru jeszcze w dodatku [K14, w. 96–99].

Chodzi tu głównie o różnego rodzaju sprawozdania typu „[...] ile wyjść w ciągu roku było do kina teatru ilu było uczestników w tym ile dziewcząt ile chłopców” [K2, w. 202–204], tworzone na potrzeby dyrekcji i/lub na zamówienie nadzorujących. Nauczyciele nie kryją, że niektóre wpisywane tu zadania realizowane są wyłącznie na papierze (Chętkowski 2010). Są to czynności niesatysfakcjonujące,

zwykle dłużące się, wymuszone przez zewnętrzne przepisy narzucone szkole jako instytucji będącej w ryzach politycznych decyzji. Nauczyciele doświadczają także „czasu pustego” (Flaherty 2003, s. 22), gdy czekają na to, co się wydarzy, np. na zebranie z rodzicami czy dyżur odbywający się w godzinach popołudniowych, gdy mają „okienko” między lekcjami. Wtedy najczęściej „wydrapują czas wolny w pracy” (Szlendak 2009), łapią chwilę na odpoczynek, wykonując jakieś czynności, które nie wymagają zaangażowania intelektualnego, np. porządkują klasę, segregują dokumenty lub spędzają czas na niezobowiązujących rozmowach z kolegami i koleżankami.

Wypełnienie poszczególnych dni nauczycieli można także analizować, biorąc pod uwagę subiektywne odczucie trwania czynności. Czynności te można podzielić na dłużące się lub upływające zbyt szybko. Badanym czas upływa szybko, gdy robią to, co sprawia im przyjemność, a wydłuża się, gdy realizują zadania mało dla nich interesujące. Interesujące jest, że nauczyciele, doświadczając dłużenia się czasu, stosują takie same strategie jak uczący się na nudnych zajęciach (Flaherty 2003, s. 22–23). Przykładów dostarcza opis dłużących się rad pedagogicznych, w trakcie których nauczyciele wypełniają dokumentację, sprawdzają prace domowe, zaczepiają siedzących obok, rozmyślają o przyjemnych sprawach itp. Zdarza się, że czas dłuży im się także na lekcjach, a wtedy zwykle uzupełniają dokumentację. Nie mają zbyt wielu możliwości przedłużenia trwania, gdy czas upływa zbyt szybko (np. podczas interesujących i ważnych rozmów z uczniami w trakcie lekcji), ponieważ działania nauczyciela muszą wpisywać się w rozkład całej szkoły. Nie służy temu także pośpiech, który pozbawia możliwości zatrzymania się i uważnego ogarnięcia umysłem tego, czego doświadczają w konkretnym tu i teraz – świadomego doświadczania danej chwili (*mindfulness*) (Kabat-Zinn 2014; Baer 2003). Znacznie mniej jest praktyk zwalniania czasu dostępnych w trakcie dnia pracy nauczyciela (o ile nie w każdym z zawodów).

Nauczyciele podkreślają, że efektywność ich działań zależy od długości dnia pracy i związanego z tym wyczerpania: im dłuższy dzień pracy, tym gorsza efektywność działań. Badana opisuje to następująco: „[...] jak jest dzień długi, bardzo długi, no to następnego dnia jest troszeczkę gorzej, bo wiadomo, człowiek jest zmęczony, nie ma czasu się przygotować i fizycznie, i psychicznie do dnia następnego” [K12, w. 137–139]. Nauczyciel jest efektywny także wtedy, kiedy zdoła zrealizować zaplanowane działania, a w ciągu dnia nie wystąpią okoliczności zakłócające codzienny plan, np. incydenty.

Nauczyciele ukazują różne sposoby rozumienia efektywności działań w szkole. Jednym z ważnych kryteriów jest widoczność i/lub policzalność działań na forum szkoły. Widoczny jest ten, kto w szkole na co dzień i/lub od święta realizuje dostrzegalne projekty (m.in. konkursy wewnątrzszkolne, dni tematyczne, jasełka) z inicjatywy własnej i/lub uczniów (np. samorządu uczniowskiego),

kto ma pomysły wykraczające poza szkolną rutynę. Jedna z osób mówi o sobie: „[...] myślę, że moja praca jest postrzegana, że widać, że coś robię w tej szkole” [K8, w. 214–215]. Pociąga to za sobą nakład pracy ponad wymaganą normę, wykraczający poza czas określony rozkładem lekcji. Można powiedzieć, że tu nauczyciel efektywny równa się nauczycielowi efektownemu. Efektywny to także wpisujący się w wymogi osób kontrolujących przerobienie jak największego pakietu materiału w szybkim tempie. Jedna z badanych osób opisuje ten wymóg:

[...] nie kładzie się już takiego bardzo dużego nacisku na umiejętności, ile na ilość realizowanego materiału, ponieważ lekcje są i tematy ściśle wyliczone, my jesteśmy rozliczani z godzin. Nawet jeżeli by się chciało poświęcić więcej na jakąś umiejętność ucznia, to jest to niemożliwe właśnie z punktu widzenia takiej kontroli z zewnątrz [K16, w. 64–69].

Efektywny nauczyciel to ten, kto osiąga wysokie wyniki w nauczaniu mierzone ocenami uczniów w testach sprawdzających wiedzę. Nauczyciele mówią o różnym stosunku do osiągnięcia efektów. Wyróżnić można nauczycieli nastawionych i dążących do osiągnięcia wysokich efektów, co nie wynika wyłącznie z ich własnych ambicji, ale często z presji wynikającej z bycia zatrudnionym w szkole o wysokiej renomie, cenionej i wybieranej przez rodziców dla swoich dzieci. Często nauczyciele pracujący w takich szkołach osiągają sukcesy o szerszym zasięgu, np. prowadzą laureatów konkursów, uczniów zwyciężających w zawodach sportowych. Wiedzą, że – pracując w szkole o wysokich efektach nauczania – sami muszą się o nie starać. Obok tych nauczycieli są także realizujący zadania, jak mówią, na wystarczającym, przyzwoitym poziomie, bez spektakularnych wyników (mierzonych ocenami uczniów, udziałem w konkursach itp.) i nakładów pracy wykraczających poza wymaganą normę. Jedna z osób mówi o swojej pracy:

[...] efektywność jest średnia. Nie mogę powiedzieć, że mam wybitnych uczniów albo klasy; osiągają wybitne oceny albo świetne wyniki na egzaminach końcowych, bo zespoły są, jakie są, prawdopodobnie można by było o wiele więcej zrobić [K9, w. 130–134].

Warto podkreślić, że efektywność jest także rozumiana jako wielowymiarowy rozwój ucznia, jako przyrost wiedzy i umiejętności, których nie da się zmierzyć inaczej niż w rozmowie z uczniem, podczas obserwacji tego, jak działa wśród innych osób, jak się z nimi porozumiewa. Jedna z nauczycielek, opisując swoje pozalekcyjne działania podejmowane z uczniami, mówi: „[...] efektywność jest o tyle dla mnie ważna w tej pracy, że usamodzielniam ich, otwieram, stają się bardziej twórczy [...] tak te zmiany funkcjonowaniu w zespole w grupie bardzo duże dostrzegam” [K9, w. 162–165].

Nauczyciele przez podejmowane czynności w obszarze alokacji czasu „pracują czasem” (*time work*) (Flaherty 2003), kształtując swoje codzienne doświadczenia temporalne. Jest to ważne, gdyż wykorzystanie czasu i równowaga czasowa są kluczowe dla dobrego samopoczucia, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym (Levine 2013, s. 12). Podejmując pracę nad czasem i kontrolując jego wypełnianie, realizują specyficzną wersję siebie i własnej osobowości. Okoliczności i sytuacje, w których znajdują się nauczyciele, nie stanowią tylko bodźców do podejmowania konkretnych działań. Jednostki planują i podejmują kroki w celu stworzenia sytuacji, z którą są w stanie sobie poradzić lub w której chcieliby się znaleźć. Podejmują wysiłki w celu stworzenia lub zahamowania konkretnych doświadczeń temporalnych. Na podstawie analizy wyników badań uprawnione wydaje się stwierdzenie, że wysiłki nauczycieli w obszarze wykorzystania czasu nie wystarczają do tego, by gwarantowało to im dobre samopoczucie. Badani mają wypełniony czas, ale w sposób, który nie jest dla nich satysfakcjonujący. Kluczową trudnością wydaje się to, że działają reaktywnie, nie postrzegając okoliczności i sytuacji, w których się znajdują, jako przestrzeni własnej kreacji i oddziaływania. Nie podejmują aktywności, gdyż nie dostrzegają ku temu możliwości w obecnych okolicznościach i/lub nie postrzegają tego obszaru jako wartego wysiłku, gdyż czas (nabywanie doświadczenia) sam swoje zrobi, wyposaży nauczycieli w niezbędne kompetencje wypełniania czasu. Jedna z badanych opisuje to następująco:

[...] mogłabym popracować nad tym, żeby jeszcze bardziej efektywnie wykorzystywać ten czas, aczkolwiek jestem zadowolona i myślę, że w miarę tego, jak będę nabywała więcej doświadczeń, tak, z czasem pracy, to myślę, że to samo już przyjdzie [K11, w. 176–179].

Badani nie traktują własnych doświadczeń temporalnych jako źródła wiedzy o sobie samych i rzeczywistości, którą współtworzą.

Refleksje podsumowujące

Codzienny czas szkolny nauczycieli jest płynną, pulsującą wielością zdarzeń i aktywności o zróżnicowanej ważności, zasięgu, tempie oraz znaczeniu, która dzieje się w ramach wyznaczonych kulturą zegara. Sytuacje znane i oswojone w jednej chwili przestają takie być, rodząc niepokój i poczucie niepewności. To zaś, co nowe, niezwykle szybko staje się czymś naturalnym, zwyczajnym, niemal zawsze istniejącym. Konsekwencją tego jest płynność, zmienność i nieoczywistość wiedzy podręcznej nauczycieli. Nie mogą traktować jej jako oczywistej bazy, na której mogą oprzeć własne codzienne działanie. Gęstość i nietypowość zdarzeń lub sytuacji dziejących się w szkole na co dzień sprawia, że nauczyciele nie mogą trwać przy przyjętych idealizacjach (por. Schütz 2008, s. 195–196).

Czas wyłaniający się z wypowiedzi badanych nauczycieli traktować można jako proces i wytwór będący „[...] »zapisem« dążeń ludzkich do osiągnięcia równowagi z jednej strony i do odchodzenia od niej z drugiej” (Sawicka 2006, s. 27). Badani nauczyciele dążą „[...] do stabilizacji, zaspokajając potrzebę uporządkowania, regularności, proporcji” (Sawicka 2006, s. 27), przy jednoczesnej konieczności uchwycenia zdarzeń niecodziennych: jednorazowych, okazjonalnych, przypadkowych.

Gdyby zadać pytanie: Co codzienny czas „robi” z nauczycielami? – odpowiedź brzmiałaby: Wciąż na nowo przyczynia się i domaga jego reinwencji. Wielowymiarowe zmiany wydają się na stałe wpisane w zawód nauczyciela (Kwiatkowska 2008; Gajdzica 2013b). Nauczyciele poddawani są obecnie reżimowi reinwencji nie tylko własnych karier, ale nawet siebie samych (Elliott 2013). Te przemiany, tak jak wszystko w świecie ulegającym kompresji, mają dokonywać się szybko. Wojciech Józef Burszta, analizując strategie reinwencji, dodaje, że jest skierowana do „[...] podmiotów, których zadaniem jest nieustanna czujność, aby zawsze potrafić *reinvent yourself*” (2015, s. 29). Szybki styl życia wymaga szybkich odpowiedzi, szybkich reakcji i wymyślenia nowych sposobów wykonywania tych samych rzeczy. Uruchamia szereg strategii przystosowawczych w sytuacjach niepewności i ryzyka. Elliott (2013) podkreśla, że na pewnym poziomie nie podoba nam się sposób naszego funkcjonowania oraz im więcej alternatyw i opcji dostrzegamy, tym bardziej jesteśmy zdeterminowani do zmiany lub bardziej przynębieni, jeśli pozostajemy tacy sami. Obecnie, zdaniem Burszty, liczy się nie refleksyjność (A. Giddens), lecz „[...] refleks w strategiach reinwencji osobistej po to, aby niejako metonimicznie przylegać do świata, który coraz mniej obiecuje, a coraz więcej wymaga” (Burszta 2015, s. 36). Jest to gra tocząca się w wielu obszarach równocześnie; w każdym z nich dobry nauczyciel umie się odnaleźć. Ci, którzy w jakimś obszarze się nie sprawdzają, tracą (o ile je w ogóle zyskali) pozycję i uznanie w oczach innych (Nowak-Dziemianowicz 2007) oraz nie są zaangażowani w sprawy strategiczne dla placówki. Powoli schodzą na margines.

„Mam nadzieję, że to dobry pomysł; rodzicom się spodoba, ale czy uczniom?” – zastanawia się nauczycielka [K3], przygotowując tekst do tygodnika szkolnego zachęcającego do twórczości w języku angielskim. Komu ma podobać się nauczyciel? Można powiedzieć, że bez względu na świadomość celu i profilu działania szkoły współczesny nauczyciel zmuszony jest niejako do tworzenia **tożsamości hybrydalnej, synkretycznej**. Manuel Castells (2001), mówiąc o tożsamości kulturowej, wyróżnia jej trzy typy: legitymizującą, oporu i projektującą. W kontekście analizy zgromadzonego materiału empirycznego szczególnie interesująca wydaje się tożsamość projektująca (nie podejmuję analizy pozostałych). Socjolog kultury Tadeusz Paleczny, analizując koncepcję tożsamości Castellsa, o tożsamości projektującej pisze, że jest

[...] to nowy, syntetyczny, synkretyczny model będący wynikiem różnego rodzaju strategii łączenia, mieszania się i budowy światopoglądów i postaw, umożliwiających dostosowanie się do zmiennej rzeczywistości społecznej i kulturowej. [...] Nowe, synkretyczne, wielokrotne, mieszane rodzaje tożsamości są sposobem dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i kulturowej (Palczyński 2009, s. 43, 40).

Aby powstała tożsamość synkretyczna, hybrydalna tożsamość rodzima łączy się z jakąś nową, odmienną. Jak to się ma do tożsamości nauczycieli? W szkole rodzima tożsamość nauczyciela to zachowania, wartości, cele, idee i styl bycia, które wynikają z funkcji nauczyciela, wychowawcy i opiekuna. Jednak do tego wraz z zmianą społeczną, globalizującym się światem i neoliberalnym uwikłaniem edukacji (Potulicka, Rutkowiak 2010) dochodzą kolejne role. Obecnie nauczyciel musi być także: menadżerem, specjalistą od promocji (a nawet propagandy), specjalistą od wizerunku szkoły (w tym wirtualnego), osobą pozyskującą ludzi do współpracy ze środowiskiem, ewaluatorem, programistą, dobrym sprzedawcą oferty własnej i szkoły itp. Dotychczasowa wiedza, którą dało mu jego życiowe doświadczenie, staje się niewystarczająca. Burszta stwierdza, że „[...] dzisiaj korporacyjny świat nie ocenia jednostek według kryteriów ich poprzednich osiągnięć, ale wedle deklarowanej przez nie woli i skłonności do podejmowania zmian” (2015, s. 36). Nauczyciel ma nieustannie się zmieniać i być gotowym na rozpoczynanie wszystkiego od nowa. Każdy – minister, kurator oświaty, dyrektor, rodzic, uczeń, wydawca itd. – może formułować/kierować pod adresem nauczycieli swoje oczekiwania czy wymagania, ale w najmniejszym stopniu on sam. Jedną decyzją ministerstwa i nauczyciel do puli bazowych wymagań i oczekiwań zobowiązany jest dorzucić kolejne. Nie chodzi tu o gotowość doskonalenia własnej pracy, lecz asymilowania się do napływających mód, ideologii, trendów, tendencji i wymogów, do których szkoła ma się dostosować, a które są najczęściej zewnątrznie (często centralnie) narzucone. Obecnie, gdy przeprowadzana jest reforma edukacji, w szkole zmienia się niemal wszystko: od statusu szkół (ich patronów, statutu, budynków, grup wiekowych, z którymi pracować będą nauczyciele itd.) po podstawy programowe i listy lektur. Ta zmiana dokonuje się rękoma nauczycieli, którzy w wielu przypadkach nie tylko nie podzielają jej koncepcji, ale wręcz uważają ją za krzywdzącą dla młodzieży i przyszłości kraju. Dla autorów zmiany nie ma to jednak znaczenia, ponieważ w razie wystąpienia negatywnych i/lub nieprzewidzianych efektów zostaną one przypisane nieudolności i niekompetencji nauczycieli, na co wskazywała – analizując reformę oświaty z 1999 roku – Anna Gajdzica (2006, s. 198). Taka reinwencja ma cechy

[...] zmiany zamkniętej w funkcjonowaniu szkoły, które z perspektywy zewnętrznego obserwatora i czasem z perspektywy zaangażowanych osób zmieniają znacząco sposoby organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela, jednak w niewielkim stopniu dotyczą najistotniejszych wymiarów kultury szkoły. Zmiany te zamykają się w zakorzenionych już pragmatycznych wzorach działania i orientacji danej społeczności szkolnej (Krzychała, Zamorska 2012, s. 64).

Szkoła stała się instytucją będącą w nieustającej reinwencji o charakterze zamkniętym. Sytuacja taka rodzi zróżnicowane strategie nauczycieli. Permanentna konieczność zmian i elastyczności budzi niechęć nauczycieli i rodzi tęsknotę za minionymi czasami, gdy w każdym z wymiarów było ich mniej, a otoczenie cechowała większa trwałość. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli z długim stażem pracy w szkole.

Nauczyciele przyjmują **strategię przeczekiwania** – wydłużają moment wdrażania nowości (i nowinek) do chwili, gdy będzie to nieuniknione. Taka postawa często chroni nauczycieli przed wykonywaniem inicjatyw nieprzemysłanych i/lub nierozważnych.

Inna strategia to **pozorowanie akceptacji dla zmian i nowości na poziomie dokumentacji**. Nauczyciele dbają często jedynie o to, aby w dokumentach obecny był ów pożądany powiew świeżości, ale ma to niewielkie przełożenie na podejmowane przez nich aktywności wobec uczniów, rozumienie celów edukacji czy zmiany w rozumieniu wiedzy. Osoby takie robią w sumie to samo co wcześniej, ale w nowej, łatwo widocznej dekoracji.

Trzecia wyróżniona strategia to **dążenie nauczycieli do zmian, nowości i przygody**. Nauczyciele wpisują się w wizerunek człowieka kultury terażniejszości – są szybcy i skuteczni (Tarkowska 2005), realizują zadanie po zadaniu, mając świadomość, że trzeba być zwróconym ku przyszłości, niejako wyprzedzać oczekiwania. Akceptują potrzebę reinwencji oraz aktywnie wcielają ją w życie, tworząc na nowo siebie i otaczającą rzeczywistość.

Podsumowując, powyższe rozważania uwrażliwiają na potrzebę myślenia o szkole jako przestrzeni o złożonej temporalności, polirytmicznej, niejednorodnej, w której obok planu pojawia się spontaniczność, a obok szybkiego tempa jest czas na powolność, namysł i refleksję. Wymaga to zarówno świadomego podtrzymywania codzienności, jak i wrażliwości na „poznawcze walory niepewności, wieloznaczności, chaosu” (Rutkowiak 1998, s. 129, zob. też 1997). Nauczyciele przez swoje codzienne czynności wytwarzają i odtwarzają różnorodne struktury czasowe oddziałujące na rytm i formę ich bieżących praktyk. Najbardziej jednolita, spójna i harmonijnie działająca szkoła zawiera w sobie wiele temporalnych różnorodności. Pociąga to za sobą potrzebę rekonstruowania przez nauczycieli własnej wiedzy podręcznej oraz obowiązujących dotychczas typizacji codziennych doświadczeń. Codzienne szkolne doświadczenia czasu nauczycieli opisuje Schütz: „[...] wszystkie zdarzenia, jakie się pojawiają, nie są dokładnie takie, jakich oczekiwaliśmy, oraz wszystko to, czego oczekiwaliśmy, nie nastąpi nigdy w takiej formie, w jakiej tego oczekiwaliśmy” (2008, s. 196). To doświadczenie czegoś nieprzewidywalnego, nowego doprowadza do „zawieszania znajomej struktury zdarzeń” (Garfinkel 2007, s. 63), a tym samym wymusza wręcz potrzebę namysłu nad codziennym czasem szkolnym i różnorodnymi sposobami jego doświadczania.

Rozdział 7

Rekonstrukcja nauczycielskich koncepcji doświadczenia codziennego czasu

Czas, powtórzmy,

[...] jest systemem głębokim (*core system*) każdej kultury i ponieważ kultura odgrywa tak zasadniczą rolę w rozumieniu czasu jako systemu kulturowego, oddzielenie czasu od kultury jest na niektórych poziomach właściwie niemożliwe (Hall 1999, s. 9).

Badając czas szkoły, rozpoznaje się jej kulturę. Jaka kultura szkoły wyłania się z analizy sposobów postrzegania i doświadczania czasu przez badanych nauczycieli?

Badania fenomenograficzne są skoncentrowane na odsłonięciu koncepcji doświadczania czasu codziennego funkcjonujących w świadomości badanych nauczycieli na podstawie ich wypowiedzi. Ujawnione kategorie opisu doświadczania czasu codziennego są rezultatem wieloetapowej analizy tekstu oddającego to, co zachodzi w szkole, i dotyczy wielu wymiarów codziennego czasu. Gromadząc materiał empiryczny, na dwa sposoby zyskiwałam dostęp do bogatego materiału ukazującego różne sposoby doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu. W wyniku analizy zidentyfikowałam trzy sposoby doświadczania codziennego czasu przez nauczycieli:

- 1) jako podporządkowywanie się dominacji kultury zegara,
- 2) jako podtrzymywanie i utrwalanie porządku (struktury) szkolnej codzienności,
- 3) jako bycie w sieci zdarzeń o interstycjalnym charakterze.

Poniżej dokonuję szczegółowego opisu przestrzeni wynikowej, która ujawniła się w zgromadzonym materiale empirycznym.

7.1. Doświadczanie codziennego czasu przez nauczycieli jako podporządkowywanie się dominacji kultury zegara

Ta koncepcja doświadczania przez badanych nauczycieli czasu codziennego wytwarzana jest przez obowiązujące (a wręcz narzucające się) w kulturze szkoły reguły czasu ilościowego, którego głównym symbolem jest zegar. Czas w ujęciu ilościowym jest odmierzany, czemu służą różne skale i jednostki pomiarowe ukonstytuowane społecznie: rok szkolny, tydzień, dni świąteczne itp. Zegar służy synchronizacji i strukturyzacji codziennego życia w szkole. Badana stwierdza: „[...] po prostu wszystko się odbywa z zegarkiem w rękę w szkole. Ja nie umiem inaczej, bo nie zdążyłabym tego wszystkiego zrobić” [K8, w. 120–123].

Kryterium opisu tej kategorii jest wymóg, ale i umiejętność trzymania się programów, harmonogramów oraz zewnętrznie określonych ram czasowych (różnego szczebla i zakresu). Aktywności nauczyciela wpisują się w harmonogram całej instytucji, w którym panują: synchronizacja, planowanie i terminowa, niczym niezakłócona realizacja wyznaczonego racjonalnego celu. **Przestrzeganie reguł planowania i kontroli czasu** stanowi o treści wytworzenia tej kategorii opisu. Nauczyciel postępuje tu zgodnie z zewnętrznie narzuconymi nakazami czasu, w których działania odmierzane są zegarem (początek i koniec lekcji zwykle w szkole sygnalizowany dzwonkiem):

[...] czas pracy jest organizowany dla mnie przychodzę na konkretną godzinę tak mam konkretne wyznaczone klasy w danym czasie w danej sali więc wszystko jest zorganizowane i to jest kwestia rozłożenia po prostu materiału który też poniekąd mamy zorganizowany bo posługujemy się materiałem który musimy zrealizować i który jest zapisany w podstawie programowej więc pod tym względem to raczej nie zależy ode mnie [K12, w. 64–69].

„[...] zadzwoni dzwonek i wtedy po prostu musi być dana czynność przerywana” [K8, w. 118–119]. O czasie lekcji badana mówi: „[...] to już nie zależy ode mnie, wiadomo, że jest to z góry narzucone” [K10, w. 30 – 31].

Kryterium opisu tej kategorii jest świadomość istnienia **zewnętrznie określonych reguł** i odczuwanie powinności działania zgodnie z nimi. Niewypełnianie tych reguł niesie ze sobą określone konsekwencje. Badane osoby doświadczają dyskomfortu związanego z radykalnością wynikającą z odmierzania zegarem tego, co zachodzi w szkole. Można powiedzieć, za Bogusławem Śliwerskim, że badani są ściśnięci „gorsetem temporalnym” (2015a, s. 73), pozbawiającym ich możliwości swobodnego ruchu. Wypowiedzi nauczycieli ukazują, że w trybie działania szkoły nie ma miejsca na spontaniczne wydłużanie czy skracanie czasu zdarzenia:

Często zdarza mi się, że muszę przerwać pracę nad czymś, bo właśnie dzwoni dzwonek i trzeba już iść na lekcję. Wolałabym mieć lekcje w jednym bloku (jedna po drugiej), a później czas wolny na pracę własną. Natomiast lekcje i „okienka” między nimi nie wpływają korzystnie na poziom i skuteczność moich działań. Często moja praca jest niedokończona i to mnie bardzo irytuje [K6].

Wszelkie zdarzenia niezaplanowane, których w szkole ze względu na specyfikę i liczbę interakcji jest wiele, „[...] bardzo źle wpływają na organizację pracy” [K6], dezorganizują pracę szkoły, a nauczyciele doświadczają „[...] niemożliwości panowania nad zaplanowanymi działaniami i zadaniami” [K6].

Nauczyciele **planują zagospodarowywanie** kluczowych odcinków czasu, zwłaszcza lekcji. Badana opisuje: „[...] u mnie czas jest zorganizowany co do minuty, a i tak się nie da wyjść ze szkoły wcześniej jak godzinę, półtora po zakończeniu lekcji” [K8, w. 132–134]. Przygotowują i trzymają się konspektu lekcji (zwłaszcza osoby z krótszym stażem pracy), w którym „[...] jest podział na jednostki i każda jednostka zajmuje odpowiednią ilość czasu, żeby ten materiał został zrealizowany” [K12, w. 91–92]. Działanie według planu wymaga kontroli czasu, zaangażowania w dziejące się tu i teraz wydarzenia, z ukierunkowaniem na przyszłość (ale i przeszłość): „Myślałam o tym, że muszę się mobilizować, kontrolować, czy o czymś nie zapomniałam” [K6]. Czas nauczycieli strukturyzuje także świadomość *deadline*, co uruchamia określone strategie realizacji działania. Badana opisuje:

[...] jeśli muszę coś zrobić już pilnie i mam to najpierw, robię to, co jest moim obowiązkiem, i nie jest ważne, ile czasu to pochłania, mam to zrobić najlepiej, jak umiem, no, nie zawsze mi się to udaje, czasami robię to tak, jak po prostu jestem zmuszona, czyli szybko, w miarę, te konkrety, ale wtedy zostaje niedosyt i obiecanie, że następnym razem to muszę to zrobić tak, żeby to wyszło, jak chcę spokojnie, tylko że różnie z tym bywa [K5, w. 268–273].

Innym kryterium opisu tego doświadczenia jest wymóg **dokumentowania własnej działalności**. Badani przygotowują liczne sprawozdania (dla wielu instytucji), a tym samym sprawozdają wykorzystanie czasu. Wymieniają: „[...] trzeba z każdej swojej działalności, ja z działalności samorządu uczniowskiego zespołu przedmiotowego, z tych godzin bezpłatnych, trzeba napisać sprawozdanie, muszę zrobić analizę sprawdzianu próbnego” [K8, w. 167–171].

[...] bo coraz więcej takich pewnych wymagań, pewnych dokumentów jakichś właśnie, dokumentowania, między innymi tych godzin karcianych [...] była kontrola, stwierdzono, że, no, to nie bardzo jest jeden dziennik, to te godziny trzeba wynieść do innego dziennika [...] powinnam mieć ten dziennik, zwykły dziennik karciany, i dziennik internetowy, w którym już teraz [...] bardzo dużo takich rzeczy papierkowych [K1, w. 466–485].

Są też **rozliczani z realizacji zadań** i wykorzystania czasu. Badana opisuje:

[...] nie kładzie się już takiego bardzo dużego nacisku na umiejętności, ile na ilość realizowanego materiału ponieważ, lekcje są i tematy ściśle wyliczone; my jesteśmy rozliczani z godzin, nawet jeżeli by się chciało poświęcić więcej na jakąś umiejętność ucznia, to jest to niemożliwe właśnie z punktu widzenia takiej kontroli z zewnątrz [K16, w. 64–69].

O treści wytworzenia tej kategorii opisu świadczy także poczucie, że **będący wyżej w hierarchii ma prawo formułować nakazy czasu osobie niżej usytuowanej**. Nakazy te są w codziennej praktyce werbalizowane w różnych sytuacjach przez różne osoby, np. na lekcji nauczyciele mówią uczniom: „czas rozpoczynać...”, „czas kończyć...” itp. Nadrzędną rolę pełni tu jednak dyrekcja. Badane osoby ujmują to następująco: „[...] dyrekcja coś chce i ma być na jutro” [K2, w. 242].

[...] to nie jest tak, że sami możemy jakieś działania podejmować bez zgody i wiedzy dyrekcji; większość jest narzucone. [...] wszystko podlega kontroli i ustaleniom, nikt nie może mieć własnego zdania, jeśli to zdanie nie zgadza się ze zdaniem dyrekcji, i nikt nic nie może samodzielnie zorganizować, przygotować [K13, w. 101–103, 131–134].

Ramy tygodniowych obowiązków trzymają w ryzach i sprawiają, że nauczyciele działają na wysokich obrotach. Nie ma tu miejsca na słabości, zadanie goni zadanie:

Dzień mija mi na zadaniach płynących wartkim strumieniem, a czasem i kaskadą. Sprawia mi to dużą frajdę, ale jednocześnie wyczerpuje, tak że w weekend mam syndrom pracowników korpolandii – nagle bywam chora i nieżywa, ale niedyspozycja mija wraz z poniedziałkiem. [...] Jak ja się w nim czuje? Jak ryba w wodzie, ale się boję, że któregoś dnia nieoczekiwanie wypłynę brzuchem do góry [K3].

Ten sposób konceptualizacji doświadczania codziennego czasu ukazuje znaczenie i siłę oddziaływania kultury zegara. Miara zegarowa nadaje czasowi w szkole „autonomiczność, możliwość istnienia niezależnie od wydarzeń” (Erikson 2003, s. 62). Czas, w rozumieniu ilościowym, podlega zarządzaniu, planowaniu, „budżetowaniu” (van Leeuwen 2008, s. 506), czyli oszczędzaniu, marnowaniu, roztrwaniu itp. Jest traktowany jako środowisko zewnętrzne, do którego ludzie muszą się zaadaptować (Torres, za: Szlendak 2009, s. 202). W szkole większość podejmowanych aktywności wyznacza zegar i potrzeba synchronizacji działań w całym złożonym układzie, jakim jest ta instytucja. Działania podmiotów edukacyjnych podlegają ściśłym „nakazom czasu” (van Leeuwen 2008, s. 496–498). Nauczyciele mają poczucie, że ich działania tworzą powtarzający się cykl, który odbywa się w rytmie dzwonek i innych zewnętrznych nakazów czasu. Początek i koniec roku szkolnego stanowi ramy temporalne, w których

zmieścić się muszą wszystkie działania nauczyciela. Tu nie ma odstępstw, nie ma miejsca na spontaniczność czy subiektywną interpretację reguł czasowych. Rozkład i długość trwania działań nie jest determinowany długością trwania aktywności uczniów, lecz potrzebami synchronizowania działań w całej instytucji. Określenie długości trwania zdarzeń i czynności oraz odstępów między nimi sprawia, że w szkole jako całości panuje ład. Wszyscy mają działać szybko, zgodnie z planem i narzuconym rytmem, nawet jeśli oznacza to stwarzanie pozorów sensownego działania. Te zewnętrzne nakazy czasu sprawiają, że nauczyciel musi działać w warunkach niemożliwych/trudnych do realizacji celu wymagającego nakładu czasu, ale przede wszystkim zindywidualizowanego i refleksyjnego nim gospodarowania. Nauczyciel kieruje się „porządkiem czynu” tworzonym przez działania celowo-racjonalne (Kwaśnica 2014, s. 55–61). Wymaga to liczenia się z planem, którego realizacja przejawia się czytelnymi, mierzalnymi efektami. Strzałka czasu zwrócona jest ku przeszłości rozumianej jako cel do zrealizowania.

Częścią tego doświadczania codziennego czasu jest akceptacja przez nauczyciela przekonania, że wyżej usytuowany w szkolnej hierarchii „[...] posiada prawo autorytarne wyznaczania czasu dla czynności wykonywanych przez innego uczestnika lub inny typ uczestnika” (van Leeuwen 2008, s. 496). Na przykład nauczyciel ustala, jak długo trwa określona czynność; dyrektor wyznacza termin rady pedagogicznej itp. Reżim planowania czynności przez/dla każdego z nauczycieli wymaga od nich zaadaptowania się do większego planu (np. całej szkoły), porządkuje dzianie się i kolejność zdarzeń w wymiarze całej instytucji.

Z tej koncepcji doświadczenia przez nauczyciela codziennego czasu wyłania się także **definicja dobrego ucznia**. Pożądanym uczniem jest ten, który „pracuje ładnie”, czyli – w myśl nakazów czasu formułowanych przez nauczyciela – wszystko rozpoczyna i kończy w wyznaczonym czasie (nie opóźnia się i nie wyprzedza). Jest przygotowany do zajęć i aktywny w ich trakcie, nie ma trudności, odzywa się i/lub pyta wtedy, gdy jest do tego właściwy moment, czyli wskazany przez nauczyciela. Badana opisuje:

Tak jak zwykle – uczniowie sympatyczni, zdyscyplinowani, aktywni. [...] Uczniowie byli przygotowani do zajęć, pracowali ładnie. Jedna z uczennic, która ma problemy neurologiczne i dziwnie się zachowuje, cały czas mi przeszkadzała, przerywając mi w pół słowa, odzywając się niepytana. Poza tym przy czytaniu fragmentów tekstu przekreślała wyrazy, co było niezwykle irytujące. [...] Rozdrażnienie, irytacja z powodu upływającego czasu oraz tego, że uczniowie kilka razy pytają o samo. Jednocześnie zadowolenie z faktu, że mam tak dobrą i sympatyczną klasę. Lubię ich [K2].

Definicja dobrego ucznia powstaje na podstawie spełniania przezeń reguł temporalnych: zdyscyplinowany, maksymalnie (aktywnie) wykorzystujący dany mu czas, chwytający w lot to, co tłumaczy nauczyciel, reagujący we właściwym momencie i niestwarzający trudności (nie wymaga powtórzeń, zwielokrotnienia

aktywności itp.), działa w tym samym rytmie co nauczyciel (śpieszy się i spowalnia wraz z nim). Wedle tej definicji każdy uczeń, który decyduje i działa wolniej, potrzebuje powtórzeń lub, przeciwnie, funkcjonuje szybciej niż pozostali – wymaga korekty i/lub bywa uznany za nieadekwatnego (niepożądanego, słabego, tępego itp.) Kultura zegara zwrócona jest ku przyszłości i domaga się efektów wprost proporcjonalnych do nakładu czasu. Oznacza to, że wraz z liczbą lat spędzonych w szkole uczniowi powinno przybywać zdolności planowania, kontroli i świadomego użytkowania czasu przeznaczonego na szkolną edukację, co powinno przejawiać się wzrostem zdyscyplinowania, zaangażowania i samokontroli. Dlatego rozwój postrzegany jest liniowo i kumulacyjnie – dziś uczeń potrafi więcej niż wczoraj i mniej niż jutro; nauczyciel dzień po dniu oddziałuje na ucznia, by wyposażyć go w nowe zasoby, co pozwoli nadal wzbogacać je w przyszłości. Wynika z tego linearnie postrzegana koncepcja czasu z mocnymi akcentami na to, co było, jest i nastąpi w rezultacie nauczycielskich działań i projektów.

7.2. Doświadczanie codziennego czasu przez nauczycieli jako podtrzymywanie i utrwalanie porządku (struktury) szkolnej codzienności

Ten wariant doświadczania codziennego czasu jest wypełnianiem pragnienia „[...] podtrzymywania konstytuujących ją [codziennosc – A.K.-B.] cykli działań, zapewnienia warunków ich ponawiania” (Krajewski 2009, s. 179). Dla uczestnika życia szkoły oznacza to wpisanie się w porządek codzienności wytworzony w czasoprzestrzeni konkretnej szkoły. Codzienne działania w pierwszym rzędzie dotyczą tego, co dzieje się tu i teraz, ale równocześnie są organizowane w taki sposób, by można je było odtwarzać w przyszłości. Służą reprodukcji i podtrzymywaniu warunków umożliwiających ich realizację w przyszłości (Krajewski 2009, s. 179). Codziennosc przedłuża się dzięki mechanizmom ją podtrzymującym, które socjolog Marek Krajewski nazywa „reżimami podtrzymującymi”. Są to zarówno

[...] zbiory reguł, jak i oparte na nich aktywności podejmowane przez jednostkę (a także przez nią zaniechane), których celem jest zapewnienie warunków trwania jej codzienności w czasie – trwania pozbawionego gwałtownych zmian – a więc też zapewnienie podstaw adaptowania się jednostki do środowiska w sposób, do którego przywykła, który stał się dla niej zwykły, normalny, oczywisty (2009, s. 181).

Im pełniej nauczycielom udaje się podtrzymywać i utrwalać te reguły, tym większe mają poczucie bycia u siebie (a więc i bycia sobą) (Brach-Czaina 1992,

s. 89–94). Dopasowanie jest procesem stopniowo kształtowanym na poziomie codziennych interakcji. Im sprawniej i bardziej gładko uczestnicy interakcji wychowawczych dopasują się do szkolnych wymogów, tym lepiej (tzn. mniej konfliktów, trudności wychowawczych itp.) dla nich i całej szkolnej społeczności. Stanowi to podstawę tworzenia ładu temporalnego, będącego przejawem wiedzy pragmatyczno-habitualnej (Mannheim 1964, za: Krzychała, Zamorska 2012, s. 60).

O treści wytworzenia tej kategorii opisu stanowią **świadomość i akceptacja istniejących reguł**. Praca nauczyciela wymaga przyswojenia reguł działania w szkolnych ramach, które określają, jak tu (w szkole) się postępuje. Bardziej niż o zapoznanie się z procedurami, regulaminami, planami czy innym zestawem obowiązków chodzi tu o wiedzę wynikającą z praktyki i działania (wiedzy koniunktywnej) (por. Krzychała, Zamorska 2012, s. 60–61). Badana opisuje: „[...] ja najpierw wiedziałam, że są ramki, i zanim się nauczyłam, to trochę czasu minęło, ale jak się nauczyłam, to potrafię działać w ramach ramek i reszta jest jakby moja” [K15, w. 69–71]. Potrzeba czasu, by przyswoić „[...] ponadjednostkowe wzory działania i orientacji, w których zakotwicza się intersubiektywność pragmatyczna” (Krzychała, Zamorska 2012, s. 61). Kryterium opisu tej kategorii jest poczucie, że im większa wprawa i mniej trudności, tym efektywniejsze działania i pełniejsze wywiązywanie się z obowiązków:

[...] staram się pracować jak najbardziej efektywnie. Myślę, że tutaj też wpływa na efektywność moich działań moje coraz większe doświadczenie w pracy, bo na początku było z tym trudniej, natomiast teraz już po prostu ta organizacja czasu jest tak wypracowana, że, no, staram się jak najbardziej efektywnie, tak żeby wszystko, co sobie zaplanuję, to zrobić danego dnia, no, aczkolwiek jeżeli tam czasami się nie uda, to w miarę możliwości przesuwam to na dzień następny, ale nie odkładam tego na jakoś bardzo w czasie, tak, bo wiadomo, że zawsze też muszę się wywiązywać ze swoich obowiązków [K11, w. 131–138].

Wraz z praktyką i działaniem nauczyciel nabywa wiedzę usprawniającą realizowanie zobowiązań, które traktuje jako oczywiste, niekwestionowane. Przestrzeganie reguł temporalnych daje poczucie normalności, stapiania się jednostki z istniejącym systemem reguł. Badana osoba opisuje: „[...] to powiem, że robię to już bardzo schematycznie, praktycznie to już nie zależy ode mnie, to już nie ja decyduję, ile czasu, tylko to jest normalne” [K10, w. 37–38]. Wzór działania staje się wraz z nabywaniem doświadczeń tak uwewnętrzniony, że nauczyciel ma poczucie: „to nie ja...”, „to nie ode mnie...”, „tylko to jest normalne”. W parze z takim przekonaniem idzie niski poziom refleksyjności i uproszczenie złożoności szkolnej codzienności. Nauczyciele znajdujący się w szkole „[...] zdają się lepiej lub gorzej wiedzieć, co w każdej chwili należy robić, wiedzą, czego się od nich oczekuje i jak sprostać tym oczekiwaniom” (Shlis 1984, s. 35). Osoba włączająca się w daną kulturę i obowiązujące w niej normy „[...] natrafia na coś

będącego w toku kontynuacji. Musi stać się kimś, kim nigdy przedtem nie była, i robić coś, czego nigdy przedtem nie robiła” (Shlis 1984, s. 34). Proces uczenia się obowiązujących reguł przez nauczyciela upatrują w samorzutnym ich nabywaniu z czasem i doświadczeniem codziennych sytuacji i zdarzeń:

[...] mogłabym popracować nad tym, żeby jeszcze bardziej efektywnie wykorzystywać ten czas, aczkolwiek jestem zadowolona i myślę, że w miarę tego, jak będę nabywała więcej doświadczeń, tak, z czasem pracy, to myślę, że to samo już przyjdzie [K11, w. 176–179].

Wiedza podręczna sama przychodzi, dając tym samym poczucie, że działa się zgodnie z tym, co być powinno. Przestrzeganie reguł daje poczucie zadowolenia i spełniania oczekiwań.

Kryterium opisu tej kategorii jest **dostrzeganie walorów istnienia porządkujących reguł**, np. planowania w konspekcie liczby i długości trwania poszczególnych czynności:

[...] my mamy możliwość kontrolowania pracy właśnie przez konspekt, który każdy nauczyciel sobie przygotowuje w domu przed poszczególną jednostką lekcyjną. To jest bardzo fajne, to jest bardzo takie potrzebne, moim zdaniem, bo jakbyśmy tego nie kontrolowali, to niektóre tematy są tak bogate tematycznie, że nauczyciel po prostu by się rozwodził nad jedną częścią, zapominając o zupełnie drugiej ważnej rzeczy, którą też trzeba przerobić, więc to jest bardzo dobre, że nauczyciel ma możliwość takiego kontrolowania właśnie przez takie zewnętrzne troszeczkę środki [K12, w. 98–104].

Nauczyciele postrzegają ramy temporalne jako dyscyplinujące i mobilizujące do pracy oraz szybkiego jej finalizowania: „[...] myślę, że to jest dobre, bo jednak człowiek, jak jest w pewien sposób ograniczony, no to się bardziej mobilizuje do pracy i szybciej chyba to wszystko zrobi” [K12, w. 174–176].

Reżimy temporalne dają poczucie przewidywalności oraz niezawodności reguł obowiązujących w szkole. Adaptacja do istniejących ram oznacza wykonywanie nawet aktywności nieakceptowanych i/lub uznanych za pozbawione sensu:

[...] często marnuję czas w tym sensie, że są mi zlecone jakieś czynności, z których nic nie wynika, nikt nie wyciągnie żadnych wniosków i niczemu nie będą służyć, a ja je robię i na to marnuję gro czasu, i gro papieru jeszcze w dodatku [K14, w. 96–99].

Reżimy te służą podtrzymaniu codzienności szkolnej, utrzymaniu stabilności *status quo* oraz utrwalaniu bezrefleksyjnego stosunku do wykonywanych zadań. Podejmowanie działań bezsensownych – ale odgórnie zleconych – wskazuje, że nauczyciele wybierają bezproblemowe relacje z przełożonymi, wolą nakład pracy i święty spokój zamiast dyskusji o sensowności wykonywania danej aktywności i/lub podjęcia działań oporowych.

W tym wariantcie doświadczenia podzielana i podtrzymywana jest wiedza podręczna dotycząca tego, **jakiego typu miejscem jest szkoła**. Badani definiują ją jako miejsce o dużym stopniu uporządkowania, rygorystycznym i małym urozmaiceniu:

[...] szkoła ma to do siebie, że jest jednak takim miejscem, gdzie wszystko jest poukładane i pewne rzeczy funkcjonują w korbach i jeżeli może być jakieś urozmaicenie, no, to tylko może wynikać, powiedzmy, z tego, co ja będę robić na lekcji, a nie od innych jakby sytuacji [K15, w. 38–41].

Porządek w szkole równoznaczny jest z rutyną wykonywanych czynności, bez zdarzeń wybijających z rytmu (np. rekolekcji czy wycieczek). Wszelkie urozmaicenia, zdarzenia lub sytuacje nietypowe burzą znany porządek i obowiązującą dyscyplinę. Nauczyciel źródła urozmaicenia szkoły upatruje w sobie, co jednak jest traktowane jako dobrowolność, działanie wykraczające ponad obowiązujące wymogi. Nauczyciele akceptują dyscyplinę temporalną, bycie w ryzach: „[...] rzeczy, które wybijają mnie jakby z rytmu, to jest dla mnie taka przeszkoda. [...] ja lubię jeden ład taki, wtedy jestem zorganizowana, i jest mi dobrze” [K18, w. 45–46, 48–49].

Niezakłócone przestrzeganie reguł niesie ze sobą bezpieczeństwo, zapewnia bezawaryjną cykliczność działań nauczycieli. Istnienie „jednego ładu” uznanego za niekwestionowany, oczywisty i obowiązujący umożliwia określenie tego, jak być powinno, oraz dokonanie krytyki adaptacyjnej, która polega na ocenie i porównaniu tego, co jest, z tym, co być powinno (Kwaśnica 2007). Reguły, rutyna i rozporządzenia to elementy programu ukrytego wyodrębnione przez Rolanda Meighana (1993, s. 78), które dostrzegalne są w wypowiedziach badanych nauczycieli. W szkole funkcjonuje się w korbach, według ustalonego porządku, bez zbędnego – wprowadzającego chaos – urozmaicenia. Treść tych obowiązujących w szkole reguł wydaje się niekwestionowalna, zawsze obecna, więc nie wymaga nawet werbalizacji. Codziennosc toczy się w rytm rutynowych, cyklicznie powtarzanych aktywności, zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Wszelkie odstępstwa od reguł noszą za sobą konsekwencje nie tylko dla samego działającego, ale przede wszystkim zakłócają przebieg procesu, w którym jednostka uczestniczy wraz z innymi. Inaczej mówiąc, „robi się” bałagan. Wtedy w miejsce bezpieczeństwa i repetycji działań pojawiają się improwizacja i prowizorka, które pozwalają znaleźć tymczasowe rozwiązanie problemu zaburzającego cykliczny rytm działań codzienności (Krajewski 2009, s. 197). Wszelkie zdarzenia rozsadzające, burzące szkolny porządek oraz powtarzalny, znany cykl pociągają za sobą zmniejszenie się wytrzymałości i gotowości nauczycieli na codzienne zdarzenia (głównie ich ilość i tempo) – są nimi zmęczeni, czują się przeciążeni, doświadczają bezsensu i wypalenia.

W ramach tej koncepcji definiowane jest także to, czym jest bycie nauczycielem:

[...] przede wszystkim to moja praca, jest obowiązkiem, jest czasem męczącym, czasem jest to czas, który potrafi przynieść wiele satysfakcji – zależy od dnia, od młodzieży – czas bardzo absorbujący, praca nauczyciela jest taka, że ciężko się zresetować, to, co się wydarzyło w domu, przenosi się do domu [K20].

W parze z tym idzie podtrzymywanie wizerunku zawodu nauczyciela jako niedocenianego, lecz eksploatowanego:

[...] wydaje mi się, że presja społeczna mówi, że zawód nauczyciela jest zawodem, w którym my się objamy. Tak to funkcjonuje w społeczeństwie. Jeżeli ktoś tego zawodu nie wykonywał, to bardzo się myli, bo ja wykonuję ogromną pracę, jestem codziennie wykończona, jakbym przewracała węgiel [K14, w. 103–107].

W tej koncepcji doświadczenia przez nauczyciela codziennego czasu **uczeń jest tym, którego socjalizuje się do przyswojenia i zaakceptowania porządku (struktury) szkolnej codzienności z jej regułami temporalnymi.**

Wiem dokładnie, co będę robić; wiem, czego się spodziewać; uczniowie są przeważnie przygotowani, potrafią wykorzystywać nabytą wiedzę, prężnie pracują; wystarczy, że przy nich jestem, a oni cały czas przy mojej pomocy pracują. Tak pracować lubię [K18].

Nauczycielka swoją wypowiedzią odsłania elementy ukrytego programu, czyli „[...] to, czego uczy przebywanie w szkole, a nie nauczyciel” (Meighan 1993, s. 71). Uczniowie lepiej pracują, gdy nauczyciel nadzoruje. Dobry uczeń to taki, który nie burzy codziennego porządku negatywnym zachowaniem, przykłada się, bezproblemowo podlega uniformizującym działaniom, na długo przyswajając reguły.

O Matko, znowu ta klasa. Trudne jest wspomaganie w tej klasie, każdy uczeń jest inny, co innego robi i w innym tempie; ponadto postępy są tak słabe i krótkotrwałe. Tylko czasem widzę sens mojej pracy, przeważnie opadają mi ręce, że oni nie pracują na lekcji, że rodzice nie pracują z nimi w domu, nie pamiętają nic [K18].

Trudności pojawiają się, gdy uczniowie są inni, nie działają w jednym tempie i oczekują zaangażowania nauczyciela. Dopuszcza się nieznaczne odstępstwa od obowiązujących norm zachowania, jednak nie ma czytelnych kryteriów ich klasyfikacji. Zachowania te są każdorazowo przez nauczyciela uznawane za akceptowalne lub zabronione. Oto przykładowe opisy:

Dyżur na korytarzu. Nie wydarzył się żaden godny uwagi incydent. Trochę robiali uczniowie z I klasy, ale były to raczej wygłupy. Około 10 minut rozmawiałam z siostrą przez telefon, patrolując korytarz. [...] Dyżury są bardzo męczące. Hałas wykańcza. Denerwują mnie przepychanki uczniów i ich głupie zabawy [K2].

Jeśli wszystko dzieje się zgodnie z normą, nauczycielka ma poczucie porządku. Kluczową normą jest spełniać oczekiwania nauczyciela, które są zmienne. To nauczyciel wyznacza granice oraz jemu przysługuje ocena zachowania ucznia i klasyfikowanie go do grupy incydentów, wygłupów lub głupich zabaw. Miarą tego są odczucia nauczycieli w konkretnej sytuacji. Nauczyciele ukazują doznania i ich źródło: „Zadowolenie, gdy uczniowie dobrze pracowali; zaniepokojenie i poirytowanie, gdy niektórzy nie odrobili zadanych prac domowych” [K11]; „Niektóre uczennice oddały za szybko test. Widać, że się nie przyłożyły. Jest mi żal, że nie mają zacięcia, że nie próbują ze wszystkich sił” [K3].

Nauczycielka ma gotowe definicje uczennic (oddała za szybko, bo nie przyłożyła się do nauki i jest mało ambitna), nie dostrzega innych przestrzeni interpretacji danej sytuacji. Opisuje indywidualne nauczanie: „Była to chwila oddechu, bo nie muszę być jak aktor na scenie i nie muszę cały czas kontrolować klasy, bo P. pracuje wolno i wtedy mogę się zastanowić i poplanować, co będę robić z innymi klasami” [K18].

Kiedy jest porządek i wszystko przebiega zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela, wtedy ma poczucie oddechu od wymogów roli, w którą się wpisuje. Może odetchnąć od przyjętego scenariusza i kontroli zachowań (uczniów i własnych). Gdy wszystko działa po myśli nauczyciela, wtedy jest tak, jak ma być.

Maria Czerepaniak-Walczak zauważa, że obraz ucznia w świadomości nauczyciela pozwala w pewnej mierze odpowiedzieć także na „[...] pytanie »kim jest nauczyciel?« Jakie zadania może i powinien podejmować i **dlaczego** właśnie takie” (1997, s. 48). Nauczyciel jawi się tu jako ten, kto wie, co jest i co nastąpi, jako oczekujący od uczniów postępów oraz tego, by wszyscy byli tacy sami (nie odróżniali się) i pracowali równym frontem (w tym samym tempie). Nauczyciel nadzoruje uczniów, pilnuje ich w trakcie lekcji i przerw. Odczuwa zadowolenie, gdy uczeń jest grzeczny i zaangażowany. Oczekuje od uczniów, by pilnie pracowali w klasie i w domu, nie hałasowali oraz nie burzyli przyjętego planu. Wtedy prościej, bezproblemowo oraz przyjemniej się pracuje i osiąga wymagane efekty. Powyższa analiza ukazuje, że czas i jego zagospodarowanie mogą być elementem ukrytego programu szkoły.

To uczeń, wkraczając do szkoły, ma się do niej dostosować, rozpoznać to, czego się od niego dzień po dniu oczekuje, i postępować zgodnie z oczekiwaniami. Wielu reguł w ogóle się nie werbalizuje, bo ich istnienie ma być dla uczestników szkolnej codzienności oczywiste. Zachowania odbiegające od normy stają się źródłem refleksji i namysłu: „[...] dlaczego znowu się pobili?”, „[...] znowu próbują ściągać”, „[...] dlaczego znowu przychodzi w ostatniej chwili?” [K11]. Od uczniów oczekuje się, że będą reagować adekwatnie do sytuacji i bez agresji, przestrzegając reguł uczciwości i świadomie planować własny rozwój. Pozwoli to nauczycielowi działać bez przeszkód, zgodnie z przyjętym projektem, co przyniesie efekty

i sukces. Definicja ucznia wpisuje się w istniejący w każdej ze szkół „rezerwuar nieświadomych uczuć i oczekiwań” (Deal, Peterson 1990, s. 29), wspólnionych dążeń.

7.3. Doświadczanie codziennego czasu przez nauczycieli jako bycie w sieci zdarzeń o interstycjalnym charakterze

Ten rodzaj doświadczania przez badanych nauczycieli codziennego czasu wytwarzany jest przez dziejące się w szkole zdarzenia. Koncepcja codziennego czasu „[...] przyjmuje ukształtowanie z kształtności tego, co się wydarza” (Anttila 1982, za: Rokoszowa 1989, s. 53). Czas w szkole pulsuje od zdarzeń zaplanowanych i nieprzewidywalnych, o zróżnicowanym tempie i gęstości, które nie dają się ułożyć w przyczynowo-skutkową sekwencję (linię), lecz tworzą sieć oddziaływających na siebie zróżnicowanych elementów. Nauczyciele doświadczają bycia w sieci zdarzeń o interstycjalnym charakterze. Oznacza to, że w strukturę (sieć) zaplanowanych, regularnych codziennych zdarzeń wciskają/wdzierają się zdarzenia niezaplanowane, drugorzędne i nieznaczące, zniekształcając strukturę podstawową. O treści wytwarzania tej kategorii stanowi poczucie, że to zdarzenia kształtują to, czym wypełniony jest dany odcinek czasu (np. dzień): „[...] ten czas się sam jako dysponuje tak, że ja muszę zrobić to, muszę zrobić” [K18, w. 55–56].

Mój czas w pracy niewątpliwie wyznaczają lekcje w planie. W wolnych godzinach staram się sprawdzać sprawdziany i przygotowywać lekcje. Przeważnie rano kiedy przychodzę do pracy, sprawdzam zastępstwa i dopasowuję swój czas pracy pozalekcyjnej do lekcji obowiązkowych. Zdarzają się jednak nieoczekiwane sytuacje, które burzą zaplanowany dzień. Są to np. niezapowiedziana wizyta rodziców uczennicy, prośba koleżeńska o pomoc w jakiej sprawie lub polecenie służbowe dyrektora [K6, w. 18–23].

Można powiedzieć, że w **międzyczasie** dzieje się równie wiele. Zaliczyć można tu **wszystko to, co zakłóca** realizację głównego programu: aktywności niepolizalne, realizowane po i/lub przed pracą, często w domu, oraz przerywające przebieg konkretnej lekcji. Są to wszelkie **działania, których realizacji nauczyciel nie może się spodziewać**, np. wynikające ze zmian obowiązującego prawa czy planów dyrekcji, których nie zna, a których realizatorem (często bez należytego przygotowania) on właśnie się staje. Badana opisuje to następująco:

[...] każdy dzień jest inny niezwykle urozmaicony, każdego dnia coś się przydarzy, typowe sytuacje szkolne nawet z uczniami, kiedy my pracujemy ciągle z integracją, to tak naprawdę nie możemy się spodziewać czegoś, że coś będzie powtarzalne, zwłaszcza od dzieci integracyjnych, bo one są po prostu nieoczekiwane, każdy przypadek jest inny i praca jest niezwykle urozmaicona [K14, w. 49–54].

W takich sytuacjach „szkoła staje się okazją” (Nalaskowski 1999, s. 40) do podejmowania alternatywnych, innowacyjnych działań, do inicjatyw o charakterze profilaktycznym i wychowawczym. Ale może także stać się fabryką, w której dąży się do wyprodukowania produktu określonej jakości (Nalaskowski 1999, s. 40).

W szkole czas nauczyciela nie jest wypełniony tylko nauczaniem, co uznać można za jego główną aktywność. Wykonuje wiele zróżnicowanych czynności (nauczanie niejednokrotnie wcale nie jest działaniem priorytetowym), których wystąpienia się nie spodziewa; nie wie, czy i kiedy się wydarzą oraz w jakiej kolejności. Są momenty, gdy wszystko dzieje się równocześnie, nakłada na siebie i przeplata, tworząc konstrukcję o zmiennej gęstości zdarzeń. Drobnie sprawy wypełniają dzień i/lub spychają kluczowe aktywności na dalszy plan. Badana opisuje:

[...] czuję, że mam cały czas za mało czasu, że cały czas chciałabym coś zrobić więcej i cały czas mi nie starcza czasu. Jest dużo takich dodatkowych obowiązków związanych z, nie wiem, przechodzeniem z sali do sali, takie rzeczy, które się przekładają ostatecznie na jakość pracy, tak, bo to trzeba ze sobą przenosić, to laptop przenieść, to magnetofon, to ucznia przewieźć, to coś tam nieść, to człowiek po prostu rozbija się o takie rzeczy. Jest to strasznie irytujące [K18, w. 3–9].

Strumień czasu wydaje się płynąć nie tylko od przeszłości ku przyszłości, ale także od przyszłości ku teraźniejszości. Przyszłości nie można odbierać w kategoriach wyłącznie konsekwencji działań wcześniejszych. Nowość i nieprzewidywalność nadchodzących zdarzeń sprawia, że nauczyciele wybierają jakiś wariant własnego zachowania (wcale nie jedyny możliwy, ale będący rezultatem licznych uwarunkowań o różnym zasięgu). Inaczej mówiąc, przyszłość zależy od wielu czynników. Nietypowość nadchodzących zdarzeń jest detektorem pozwalającym rozpoznać symptomy przyszłości (por. Fajdysz 2013). Badane opisują: „[...] w szkole to chyba nie zdarzyły mi się dwa takie same dni. Wielka loteria, co spotyka nauczycieli każdego dnia” [K17, w. 55–56]; „[...] mniej więcej wiem, co będę robić, ale jeśli się to nie uda, no to już trudno, jakoś to będę próbowała pozmieniac i dostosowac do sytuacji” [K15, w. 20–21].

Nauczyciele, tworząc plan swojego działania, muszą wziąć pod uwagę wiele sytuacji, których istnienia, a tym bardziej długości trwania nie znają. Badane osoby opisują: „[...] jak zakończymy jedną czynność, to zaraz pojawia się nowa i kolejna, i ciągle jesteśmy w ruchu” [K14, w. 45–46]; „[...] tutaj na okrągło coś się dzieje” [K17, w. 14].

W szkole trzeba być gotowym na to, co Michał Heller nazywa „umiejętnością pracy z doskoku” (2009, s. 25), raz dłuższego, raz krótszego. Miarą kompetencji nauczyciela stało się wykonywanie dużej liczby czynności w krótkim czasie (bez względu na ich charakter i złożoność), umiejętne rozpoznawanie potencjału każdej drobinie czasu i należyte jego wykorzystywanie. Badana wymienia czynności do wykonania:

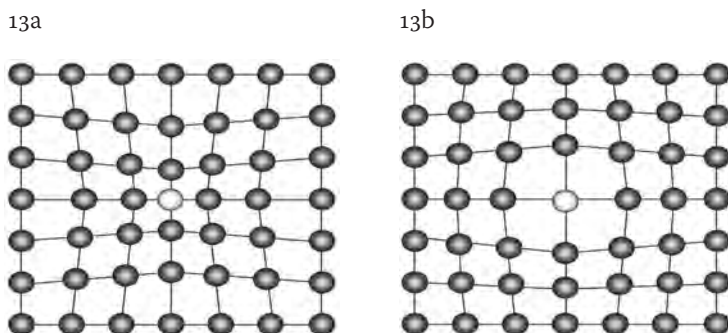
Przygotowanie lekcji indywidualnych, wycieczki, maile do rodziców, klasówki na poprawę dla uczennic, [...] sprawdzanie klasówek, popraw, uzupełnianie dziennika elektronicznego, organizacja wycieczki, tworzenie kart pracy do gry miejskiej [K6].

Inna opisuje własne odczucia: [...] „szkoła mnie pochłania, wciąga mnie, nawet czasami nie mam czasu spojrzeć na telefon, czy ktoś dzwonił” [K17, w. 34–35].

Gdy między to, co węzłowe (kluczowe), wciska się to, co mało znaczące, wtedy **odkształca się struktura doświadczanego codziennego czasu**. Przejawy tego to:

- 1) ściskanie/kurczenie się czasu (rys. 13a) sprawiające, że nauczyciele odczuwają presję czasu, zagęszczanie się punktów węzłowych sieci zdarzeń (sieć staje się gęstsza), lub
- 2) rozciąganie się czasu, wydłużanie czynności i wypełnianie dnia działaniami bezsensownymi lub niechcianymi (rys. 13b).

Rys. 13. Odkształcanie struktury codziennego czasu



Źródło: L.A. Dobrzański (2002).

Nauczyciel mówi:

[...] no, niektóre [dni – A.K.-B.] są naprawdę bardzo intensywne, no, a czasami zdarzają się takie, że tak powiem, ten czas się wlecze, tak, i tylko czekam, kiedy dana lekcja się skończy, ale przeważnie uczniowie naprawdę dostarczają tyle emocji, że po prostu cały dzień minie jak kilka minut [K11, w. 28–31].

Codziennność staje się coraz gęstsza od zdarzeń, zarówno tych ważnych, jak i drugorzędnych.

W szkolnej codzienności nie ma próżni i momentów, gdy nic się nie dzieje. Gdy nie są realizowane działania zaplanowane, natychmiast pojawiają się jakieś nieoczekiwane sytuacje lub zdarzenia. Akcja dzieje się tu i teraz z całą intensywnością, co wymaga od nauczycieli szybkich odpowiedzi, reakcji, sprawnego wykonywania zadań: „[...] czasami są takie dni, gdzie tempo pracy jest tak

szybkie, wydarzenia w szkole sprawiają, że musimy być ciągle na wysokich obrotach, że człowiek nie wie, kiedy ten czas tak naprawdę mija” [K12, w. 28–30]. Doświadczeniem nauczycieli jest kompresja czasu, konieczność kumulowania coraz większej liczby zadań w krótszym czasie.

Poszczególne dni spędzone przez nauczycieli w szkole to konstrukcja wielorakich zdarzeń o zmiennym, płynnym statusie. W codzienności przeplata się to, co znane, powtarzalne i rutynowe, z tym, co nowe, jednorazowe i nietypowe. Trudno mówić o łagodnym przejściu od jednego rodzaju aktywności do drugiego – występują one raczej równocześnie, tworząc liczne rozgałęzienia. Obrazując to, można powiedzieć, że od głównego nurtu zdarzeń rozpiętego między przeszłością a przyszłością wychodzą liczne większe i mniejsze rozgałęzienia, które dalej także się rozgałęziają. O treści wytwarzania tej kategorii opisu stanowi poczucie, że **w szkolnej codzienności przeplata się** to, co jednoznaczne z wieloznacznym, znane z nieznanym, nowe ze starym, powtarzalne z niepowtarzalnym, często występujące z unikatowym itd. Zdarzenia oddziałują wzajemnie na siebie. Jedna z badanych, opisując incydent i działania, które za sobą pociągnął, wspomina: „Ciężko jest mi się skupić na lekcjach po wcześniejszym spotkaniu” [K17]. Pokazuje to, jak wcześniejsze doświadczenie mocno oddziałuje na badaną. Badani doświadczają dyfuzji, wypierania się codziennych zdarzeń – dochodzi do zmiany statusu zdarzeń, przemieszczenia się ich (zamiany miejscami) w strukturze podstawowej. Nauczyciele doświadczają pulsowania zdarzeń, przemieszczania się ich z planu pierwszego na dalszy, i odwrotnie, z tła na plan pierwszy. Zdarza się, że to, co powinno być na marginesie, staje się pierwszoplanowe, a sprawy wysokiej rangi spychane są na margines codziennych zdarzeń. Na przykład praca z uczniami spychana jest na drugi plan, gdy trzeba promować szkołę lub organizować test pozycjonujący. Ilustracją są słowa badanych:

Przerwa, zapomniałam o dyżurze, bo cały czas byłam wkurzona. Ponadto wykonywałam jakieś polecenie dyrekcji i musiałam się skonsultować z kilkoma nauczycielami. Ponieważ miałam tylko 10 minut, latałam jak hart po całej szkole [K2].

Dobrze idzie, świetnie są zrobione te ćwiczenia, uczniowie mi się rozgadali i... O, nie! Tylko wymagania – ze wszystkim musisz zdążyć i co?! Zabierają połowę zajęć!!! Czy nie można dni otwartych i rekrutacji robić po egzaminach?!!! Dyskutuję i słucham, co mówią moi trzecioklasiści. Pojawia się dyrektor i zapowiada wizytę ze szkoły średniej – mundurowej. Wchodzą, łamiąc mi tok zajęć. Nie wracam już do właściwego trybu, znowu reszta w domu... [K16].

Można mówić o **paratekstualności szkolnej codzienności**, w której, mówiąc językiem fotograficznym, toczy się gra między pierwszym planem (przedmiotem) a tłem (paratekstem). W dokonywanych przez nauczycieli opisach szkolnej codzienności dostrzec można „przesuwalną paratekstualność” (Goldsmith 2016), zmienia się ostrość między pierwszym planem a tłem. Oto przykładowy opis:

„Musiałam przeskoczyć od mojej pracy koncepcyjnej do aktywnego słuchania i twórczo kierować rozmową” [podczas niezaplanowanej rozmowy z uczennicą] czy „Przerzucam się z tematu na temat i staram się nie pogubić” [K3]. Trudno wskazać takie zdarzenia lub sytuacje, które dzień po dniu sytuują się na pierwszym planie lub, przeciwnie, stale tworzą tło. W szkolnej codzienności nie istnieje stabilność między tymi dwoma wymiarami, lecz odwrotnie, one nieustannie się przemieszczają. Czas jest związany z byciem tu i teraz, z urozmaicaniem, przemiennością i krótkotrwałością zdarzeń. W takiej kulturze zdarzeń (*event culture*) preferowane jest wykonywanie kilku rzeczy równocześnie, charakterystyczne dla podejścia polichronicznego. Wymaga to dużego zaangażowania (Hall 1999; Bluedorn 2002).

Nauczyciel nie pracuje w konkretnej, stabilnej rzeczywistości (np. w czasie realizacji zaplanowanych działań tylko w szkole), lecz doświadcza elastyczności czasoprzestrzeni. Podejmuje aktywności zawodowe w różnym czasie i miejscu, często będąc poza szkołą i godzinami pracy. Ta znaczna elastyczność czasoprzestrzenna pracy nauczycieli jest przez nich dwojako postrzegana: jako zaleta, ale i wada zawodu. Jedna z osób opisuje sytuację w domu:

[...] pracuję przy dziecku [...] ja przysmykam oko na jego gierki komputerowe [...] pracuję do wpół do siódmej, bo o wpół do siódmej zaczyna się kąpiel i wtedy ja robię wszystko w strasznym stresie, bo staram się zrobić jak najwięcej dlatego, że wiem, że jutro będzie to samo, pojutrze będzie to samo, a popojutrze będzie to samo. W sobotę też muszę siedzieć przy komputerze, tak, i w niedzielę zazwyczaj też, i wszystko na tempo [K2, w. 166, 171–177].

Badani cały wysiłek przeznaczają na to, by ogarnąć to, co przynosi konkretny dzień; perspektywa ich postrzegania skraca się do tego, co ma miejsce tu i teraz. Wskutek tego u badanych nauczycieli zwiększa się „poczucie zaciskania się czasowej pętli” (Szlendak 2009, s. 209), wzrasta odczucie przygniecenia przez tempo i liczbę podejmowanych zadań.

W tej koncepcji doświadczenia przez nauczyciela codziennego czasu **uczeń jest sprawcą i/lub ofiarą zdarzeń**. Nauczycielka opisuje zdarzenie:

W tym samym czasie, co rozmawiałam z rodzicami ucznia kl. VI, mój uczeń urządził pościg po korytarzu szkolnym za tym samym uczniem z kl. VI, któremu napluł w twarz. Rozpoczął się za nim pościg, aby go zatrzymać, ponieważ wykrzykiwał, że zabije młodszego chłopca. [...] Jak się dowiedziałam, myślałam, że eksploduję ze złości [K17].

Uczeń staje się tym, który niszczy plan, rutynowe działania i porządek działania nauczyciela. Jego zachowanie, po pierwsze, nie pasuje do obrazu dziecka powielanego w szkole; po wtóre, staje się źródłem pośpiechu, szybkiego działania oraz eksplozji doznań nauczyciela. Uczeń, zachowując się nieadekwatnie do

przyjętych reguł, nie daje się wpisać w dotychczas oczywiste typy zachowania, co wymusza na nauczycielu podjęcie niestandardowych zachowań, wymagających dodatkowego nakładu czasu, troski i namysłu. Sytuacja taka pozbawia nauczyciela bezpieczeństwa, poczucia pewności oraz kontroli nad tym, co wydarza się w szkole. Odsłania nieprzewidywalność szkolnych zdarzeń. Uruchamia tym samym szereg nauczycielskich strategii normalizowania zaistniałej sytuacji i przywracania poczucia *status quo*, co zarazem odsłania, że ostatecznie nauczyciel troszczy się bardziej o własny czas niż o czas ucznia.

Szkolne zdarzenia ukazują, że w szkole splatają się wielorakie (rodzinne, towarzyskie, osobiste itd.) doświadczenia podmiotów edukacyjnych, a to, co z pozoru wydaje się aktem przemocy, w rzeczywistości jest obroną przed agresją. Nauczycielka opisuje zachowanie ucznia po incydencie: „Przyznał się do wszystkiego i poinformował mnie, iż jego zachowanie było zemstą na dziewczynie, która na Facebooku obrażała jego mamę. Obiecał, że do końca roku nie zaliczy żadnej wpadki” [K2].

Redukowanie przez nauczyciela zdarzeń do tego, co się wydarza w szkolnej czasoprzestrzeni (tu i teraz), bez chęci odkrywania przyczyn zachowania ucznia i antycypowania skutków, ukazuje, że ogranicza własne postrzeganie do przestrzeni instytucjonalnej (to, co poza szkołą, to prywatna sprawa ucznia, która nie interesuje nauczyciela) oraz rutynowego postrzegania ucznia jako grzecznego, ładnie pracującego itd.

Działanie nauczyciela nie wyklucza dostrzegania i podejmowania działań celowych, tyle że na nich nie wolno poprzestać. Ważne jest także to, co działania poprzedzało, z czego one wyrosły, jakie były ich zamierzone i niezamierzone wyniki oraz w jakich kontekstach funkcjonowały. Należy uwzględnić złożone konsekwencje działań podejmowanych na rzecz innych osób. Nauczyciele działają wielozadaniowo, reagują na zachodzące w społecznym świecie szkoły zdarzenia lub sytuacje. Tu określa się kierunek działania, lecz nie ma wytyczonych (często niezmiennych) dróg zmierzania ku niemu. Działania stanowią przejaw odpowiedzialnych i otwartych na istotę zdarzeń oraz negocjowanych wspólnie z innymi decyzji. Dziejące się w szkole zdarzenia domagają się włączenia, zajęcia się nimi indywidualnie i/lub kolektywnie. Nie można wobec nich pozostać obojętnym. Strategie włączania się są rozmaite: od zaangażowanych i sensownych po pozorne i bezsensowne.

Zakończenie

Celem niniejszej książki było zaprezentowanie sposobów doświadczania codziennego czasu szkolnego przez nauczycieli. W wyniku analizy zidentyfikowałam trzy koncepcje doświadczania codziennego czasu przez nauczycieli:

- 1) jako podporządkowywanie się dominacji kultury zegara,
- 2) jako podtrzymywanie i utrwalanie porządku (struktury) szkolnej codzienności,
- 3) jako bycie w sieci zdarzeń o interstycjalnym charakterze.

Nauczyciele **doświadczający codziennego czasu jako podporządkowania się dominacji kultury zegara** mają świadomość istnienia zewnętrznie określonych reguł i odczuwają powinność działania zgodnie z nimi. Mają lub wypracowują umiejętność trzymania się programów, harmonogramów i zewnętrznie określonych ram czasowych (różnego szczebla i zakresu). Podporządkowują się harmonogramowi całej instytucji, w którym kluczowe są: synchronizacja, planowanie i terminowa, niczym niezakłócona realizacja wyznaczonego racjonalnego celu. Podlegają konieczności planowania zagospodarowywania czasu, kontroli jego przebiegu oraz dokumentowania własnej działalności. Są rozliczani z realizacji zadań i wykorzystania czasu. Mają poczucie, że będący wyżej w hierarchii ma prawo formułować nakazy czasu osobie niżej usytuowanej. Tworzą także definicję dobrego ucznia jako osoby wypełniającej reguły temporalne: zdyscyplinowany, maksymalnie (aktywnie) wykorzystujący dany mu czas, chwytający w lot to, co tłumaczy nauczyciel, reagujący we właściwym momencie i niestwarzający trudności (które wymagają powtórzeń, zwielokrotnienia aktywności itp.), działający w tym samym rytmie co nauczyciel (śpieszy się lub spowalnia wraz z nim). Ci uczniowie, którzy wolniej podejmują decyzję lub działają, potrzebują powtórzeń lub, przeciwnie, funkcjonują szybciej niż pozostali, wymagają korekty i/lub bywają uznani za nieadekwatnych (niepożądanych, słabych, tępych itp.) Kultura zegara zwrócona jest ku przyszłości i domaga się efektów wprost proporcjonalnych do nakładu czasu. Rozwój postrzegany jest tu liniowo i kumulacyjnie.

Nauczyciel **doświadczający codziennego czasu jako podtrzymywania i utrwalania porządku (struktury) szkolnej codzienności** wpisuje się w po-

rządek codzienności wytworzony w czasoprzestrzeni konkretnej szkoły. Koncentruje się na tym, co dzieje się tu i teraz, ale równocześnie stara się własne działania tak organizować, aby można je odtwarzać w przyszłości. Stosuje reżimy podtrzymujące codzienność (Krajewski 2009), które zapewniają warunki trwania codzienności w czasie. Dąży do utrzymania *status quo*, unika wszelkich gwałtownych zmian, co służyć ma „[...] zapewnieniu podstaw adaptowania się jednostki do środowiska w sposób, do którego przywykła, który stał się dla niej zwykły, normalny, oczywisty” (Krajewski 2009, s. 181). Przestrzegając znanych, niepodważalnych norm, czuje się u siebie i ma poczucie istnienia porządku.

Przyswaja reguły działania w danych warunkach, które określają, jak „tu” się postępuje. Wiedza wynika z praktyki i działania (wiedzy koniunktywnej). Im większa wprawa i mniej wątpliwości oraz trudności, tym efektywniejsze działania i pełniejsze wywiązywanie się z obowiązków. Reguły temporalne z czasem stają się oczywiste, niekwestionowane, a ich przestrzeganie daje poczucie normalności i przynależności do kultury. Osoba włączająca się w daną kulturę oraz obowiązujące w niej normy przyswaja je i utrzymuje ich trwanie. Staje się taką, jaką w tym miejscu i czasie stać się powinna. Źródłem wiedzy o obowiązujących regułach jest codzienna praktyka. Nauczyciele cenią to, że w parze z przestrzeganiem reguł w szkole panuje porządek.

W tym wariacie doświadczenia podzielana i podtrzymywana jest wiedza podręczna dotycząca tego, że szkoła jest miejscem, gdzie ma panować porządek, co wymaga rygoryzmu i unikania wszelkich zakłóceń. Porządek w szkole równoznaczny jest z rutyną wykonywanych czynności, bez zdarzeń wybijających z rytmu. Niezmaczone przestrzeganie reguł zapewnia poczucie bezpieczeństwa, bezawaryjną cykliczność działań nauczycieli. Wszelkie zdarzenia rozsadzające i burzące szkolny porządek oraz powtarzalny, znany cykl pociągają za sobą zmniejszenie się wytrzymałości i gotowości nauczycieli na codzienne zdarzenia (głównie ich ilość i tempo), którzy są nimi zmęczeni, czują się przeciążeni, doświadczają bezsensu i wypalenia. Dobry uczeń to ten, który socjalizuje się do przyswojenia i zaakceptowania porządku (struktury) szkolnej codzienności z jej regułami temporalnymi. To ten, który nie burzy codziennego porządku negatywnym zachowaniem, przykłada się i bezproblemowo podlega uniformizującym działaniom, na długo przyswajając reguły. Nauczyciel jawi się tu jako ten, który wie, co jest i co nastąpi; który oczekuje od uczniów postępów oraz tego, by wszyscy byli tacy sami (nie odróżniali się) i pracowali równym frontem (w tym samym tempie).

Nauczyciel **doświadczający codziennego czasu jako bycia w sieci zdarzeń o interstycjalnym charakterze** przyjmuje i reaguje na to, co się wydarza. Czas w szkole pulsuje od zdarzeń zaplanowanych i nieprzewidywalnych, o zróżnicowanym tempie i gęstości, które nie dają się układać w przyczynowo-skutkową sekwencję (linię), tworzą sieć oddziałujących na siebie zróżnicowanych

elementów. Nauczyciele doświadczają bycia w sieci zdarzeń o płynnej strukturze: między to, co zaplanowane, regularne wciskają się zdarzenia niezaplanowane, drugorzędne, nieznaczące, zniekształcając strukturę podstawową. Zdarzenia kształtują to, czym wypełniony jest czas nauczycieli. Nauczyciele doświadczają nakładania się zdarzeń, ich przeplatania, konstrukcji o zmiennej gęstości zdarzeń. Drobne sprawy mogą spychać kluczowe aktywności na dalszy plan. Strumień czasu wydaje się płynąć nie tylko od przeszłości ku przyszłości, ale także od przyszłości ku teraźniejszości. Nowość i nieprzewidywalność nadchodzących zdarzeń sprawiają, że nauczyciele wybierają jakiś wariant własnego zachowania, wcale nie jedyny możliwy, ale będący rezultatem licznych uwarunkowań o różnym zasięgu.

Ponieważ między to, co węzłowe (kluczowe), wciska się to, co mało znaczące, nauczyciele doświadczają ściskania/kurczenia się czasu, a w konsekwencji presji czasu, zagęszczania się punktów węzłowych sieci zdarzeń lub rozciągania się czasu. Nauczyciele zobowiązani są działać z doskoku (Heller 2009, s. 25), realizować wiele zadań równocześnie, czego wynikiem jest pośpiech i kompresja czasu. W szkolnej codzienności nie ma próżni, momentów, gdy nic się nie dzieje. Gdy nie są realizowane działania zaplanowane, natychmiast jakieś sytuacje lub zdarzenia pojawiają się w to miejsce.

Dni pracy nauczycieli są skonstruowane z wielu różnorodnych zdarzeń, których status określić można jako zmienny, płynny. Szkolna codzienność utkana jest ze zdarzeń znanych i nieznanych, powtarzalnych i niepowtarzalnych, częstych i unikatowych, jednoznacznych i wieloznacznych itd. Nauczyciele doświadczają dyfuzji zdarzeń przejawiającej się tym, że to, co było na pierwszym planie, przesuwa się na dalszy, i odwrotnie, z tła staje się pierwszoplanowe. Mają poczucie, że działania pierwszoplanowe (ważne) spychane są na margines, a sprawy małej wagi zaczynają dominować i wkraczać na plan pierwszy. W tej koncepcji doświadczenia przez nauczyciela codziennego czasu **uczeń jest sprawcą i/lub ofiarą zdarzeń**. Sytuacja taka pozbawia nauczyciela bezpieczeństwa, poczucia pewności oraz kontroli nad tym, co się w szkole wydarza.

Podsumowując, doświadczenia badanych nauczycieli wskazują, że codzienne życie szkoły stanowi wypadkową ścierania się reguł wywodzących się z odmiennych koncepcji świata i człowieka oraz różnych porządków kulturowych, wyznaczających odmienne reguły temporalne. W konsekwencji praca nauczycieli staje się trudna, wręcz niemożliwa, i skazana na nieustanne doświadczanie ambiwalencji oraz licznych dylematów (Kwiatkowska 2008, s. 187–203). Szkoła w świetle przeprowadzonych badań to przede wszystkim instytucja działająca według wymogów kultury zegara, trzymająca się programów, harmonogramów i zewnętrznie określonych ram czasowych. W takiej szkole liczy się plan i jego realizacja przejawiająca się czytelnymi, mierzalnymi efektami. Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie działają według zewnętrznie narzuconych nakazów

czasu; ich działania odbywają się w rytmie wyznaczanym przez konieczność synchronizowania aktywności w całej instytucji. Tworzy się projekt działań, którego realizacja staje się zadaniem uczestników szkolnych interakcji. Czas jest tu narzędziem władzy – ten, który jest wyżej w hierarchii, ma prawo narzucać reguły temporalne niżej usytuowanym. Kultura zegara narzuca określone powinności na wszystkie podmioty szkolnej codzienności. Określa, jaki powinien być nauczyciel, uczeń itd. Ceni się punktualność, dyscyplinę, szybkie tempo, koncentrację oraz zaangażowanie w realizację zadania przybliżającego do realizacji wyznaczonego celu. Reguły i normy kultury zegara traktowane są jako niekwestionowane i oczywiste – stają się kulturą dominującą, spychając na margines odmienne kultury (i wynikające z nich sposoby myślenia i działania); redukuje się złożoność doświadczeń temporalnych do czasu ilościowego. W rezultacie w opisie praktyki wychowawczej dominuje język powinności, celowych czynności sprzyjających wywoływaniu przewidywanych reakcji (nastawienie teleologiczne). Rozwój rozumiany jest tu liniowo – jako przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji wprost proporcjonalny do czasu przeznaczanego na rozwój (im dłużej, tym lepiej). Praktyka wychowawcza jest nastawiona na działania celowe, podporządkowane zasadom kultury zegara, zmierzające do ukształtowania człowieka traktującego je jako jednoznaczne i oczywiste, a tym samym bez kwestionowania wykorzystywane w aktywności własnej. Nauczyciel staje się tu ideologiem i/lub indoktrynatorem (Szafrąnska-Gajdzica 2016, s. 49–51), reprezentantem określonej ideologii, który dąży do wpojenia wychowankom utrwalonego – traktowanego jako niepodważalny – systemu wartości i norm działania. Wpaja się uczniom przekonanie, że reguły kultury zegara służą sprawiedliwości, obiektywizmowi oraz postępowi. Zakorzenia się przekonanie, że wszyscy w szkole mają tyle samo czasu do dyspozycji (w trakcie lekcji czy etapu kształcenia), jednak nie wszyscy potrafią go należycie wykorzystać, co przejawia się w ich ocenach: najlepsze noty otrzymują ci, którzy działają w tempie, na czas i maksymalnie go wykorzystują, a najslabsze – opóźnieni, działający nie w czas, niezaangażowani (por. Kwieciński 2004, s. 86).

Gdyby szkołę postrzegać jedynie jako instytucję odpowiedzialną za czas ilościowy, istotę jej organizacji dałoby się sprowadzić do pytań: Kto odpowiada? W jakich sprawach? Przed kim? W jaki sposób? Kiedy? (Kamiński 2010, s. 333). Wtedy dałoby się doświadczenie czasu w szkole sprowadzić do procedur określających, co nauczycielowi jako funkcjonariuszowi publicznemu wolno robić, „[...] co właściwe i dozwolone, a co niewłaściwe i zakazane, oraz jakiego rodzaju konsekwencje musi ponieść w przypadku łamania przyjętych reguł lub zwykłego zaniedbania obowiązków” (Kamiński 2010, s. 333). Na przykład nauczyciel ma punktualnie przychodzić do pracy (co jest kontrolowane przez dyrekcję) oraz wypełniać dzień aktywnościami zaplanowanymi w harmonogramie szkoły i zgodnymi z Kartą Nauczyciela. Ma kontrolować frekwencję uczniów oraz

długość trwania poszczególnych czynności wykonywanych w trakcie lekcji, nagradzać te wykonywane sprawnie i zgodnie z planem oraz karać za ociąganie się itd. Takie myślenie o czasie w szkole dominuje obecnie w myśleniu osób odpowiedzialnych za politykę oświatową i dziennikarzy poruszających ten problem w mediach. „Jawność i kara służą nie tylko zapobieżeniu przyszłym występkom, ale także wzmacnianiu zaufania obywateli do ich instytucji” (Kamiński 2010, s. 333). Stąd powracająca (często przy okazji politycznych kampanii) dyskusja dotycząca monitorowania czasu pracy nauczycieli oraz efektywności jego wykorzystywania. Jeżeli czas traktowany jest jako matematycznie szacowany towar, to i edukacja zaczyna być tak traktowana. Działanie wyłącznie z wymogami kultury zegara uczy zobojętnienia i usprawiedliwiania nakazami czasu (brak czasu, pośpiech, *deadline* itd.) braku zaangażowania i niewłączania się w tworzenie wspólnoty, niepodejmowania działań wychowawczych i solidarnych więzi społecznych. Henryka Kwiatkowska podkreśla, że „[...] obojętność jest pokazywaniem uczniowi, że nam na nim nie zależy” (2008, s. 196). Zaciskająca się pętla czasu (tempa, kontroli, wypełnienia, upływu itd.) pozbawia szans budowania w szkole życiodajnych, rozwojowych interakcji i sprawia, że podmioty edukacji pozostają w niewoli czasu ilościowego. Kultura zegara stanowi formalną ramę wyznaczającą rytm pracy każdej ze szkół.

Mimo istnienia identycznych formalnych ram funkcjonowania wszystkich szkół każda z nich wytwarza i reprodukuje „[...] właściwe dla danej społeczności poczucie tego, co jest właściwe, oczywiste i naturalne” (Krzychała, Zamorska 2012, s. 59). Każdy uczestnik szkolnej codzienności potrzebuje trochę „[...] czasu, aby zorientować się w tym, co jest akceptowalne, co jest »na miejscu«, a co tu nie pasuje” (Krzychała, Zamorska 2012, s. 59). Szkolną codzienność tworzą doświadczenia długotrwałych bywalców i nowoprzybyłych, zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Obie te grupy uczestników muszą posiadać uwspólnioną wiedzę o tym, jak się w przestrzeni danej szkoły postępuje, jakich reguł temporalnych i w jaki sposób przestrzega. Im szybciej ta wiedza zostanie przyswojona, tym lepiej dla funkcjonowania jednostkowego i kolektywnego. Dotyczy to zarówno spędzania czasu w szkole (w trakcie lekcji i między nimi), jak i tego, na czym skoncentrowana jest uwaga nauczyciela, co wskazuje na cenione przezeń wartości (Deal, Peterson 1990, s. 33). Codzienna rutyna szkolna sygnalizuje, co dla nauczycieli jest ważne, a co odkładane na później lub w ogóle niepodejmowane. Zarówno to, co jest w szkole pożądane, jak i niechciane kształtuje kulturę danej szkoły. Nauczyciele, a także uczniowie wypracowują strategię „przejścia przez szkołę” (Krzychała, Zamorska 2012, s. 64), adaptując się do istniejących reguł bądź podejmując działania oporowe czy pozorne. Podmioty szkolnych interakcji przez uczestniczenie w codziennych zdarzeniach (współ)tworzą własną wiedzę o tym, co znaczy być uczestnikiem życia szkoły i przestrzegać obowiązujących w niej reguł.

Szkoła to także środowisko kulturowe, „ukszałtowanie w kształtności tego, co się wydarza” (Anttila 1982, za: Rokoszowa 1989, s. 53). Codzienny czas przybiera formę zarówno zjawisk regularnych, jak i jednostkowych, przypadkowych, nieregularnych, co stanowi konsekwencję uwzględniania teraźniejszości, przeszłości i przyszłości, a także pamięci (konceptualizacji, zapisu), ruchu i bezruchu oraz zmiany i jej braku (Rokoszowa 1989, s. 53). Codzienny czas szkolny badanych nauczycieli ma interstycjalny charakter, co orientuje ich na bycie w określonym tu i teraz oraz reagowanie na to, co się zdarza, ze świadomością kierunku własnych działań. Ten sposób postrzegania codziennego czasu jest wykróceniem poza formalne ramy funkcjonowania szkoły i zanurzeniem się w specyfikę danej szkoły, w jej niepowtarzalną kulturę.

Spółeczny świat szkoły współtworzony w licznych interakcjach rozgrywa się w wielu wymiarach czasowych, „[...] poczynając od czasu zegara, poprzez czas zegara biologicznego, czas protensywny, dziejowy, a kończąc na czasie święta” (Brejda 2006, s. 25). Takie myślenie o czasie w szkole wymaga odpowiedzi na wiele pytań o różnej skali złożoności, np.: W jakim momencie biograficznym jest nauczyciel? Jakie ma doświadczenia i wiedzę z nich wyprowadzoną? Jakie stawia sobie cele w perspektywie krótko- i długoterminowej i jak się one mają do celów/wizji szkoły? Na jakich podstawach filozoficznych (wyprowadzonych z potrzeby kontynuacji przeszłości, rozpoznania teraźniejszości czy antycypowania przyszłości) konstruuje program nauczania? W co na co dzień nauczyciel w szkole jest zaangażowany? Jakie reguły temporalne obowiązują w szkole? Kto je tworzy? Kto i jak egzekwuje ich przestrzeganie? Kto może dysponować czasem nauczyciela? Przed kim nauczyciel odpowiada za czas, który ma do swojej dyspozycji? Co zależy od nauczyciela? Na co ma wpływ? Jak nauczyciele reagują na to, co dzieje się w szkole? W jakich czasach (okresie dziejowym) nauczyciel pracuje? W jakim stopniu nauczyciel akceptuje stan rzeczy? Jakie doświadczenia temporalne ma współczesny uczeń i jakie to niesie ze sobą implikacje? Wskazuje to na dużą złożoność zagadnienia czasu w szkole, na potrzebę rozpoznawania licznych reguł i norm temporalnych współtworzonych, podtrzymywanych i rekonstruowanych nie tylko przez szkolną społeczność, ale i poza nią. Ale nade wszystko wskazuje na potrzebę dostrzegania problematyki czasu w szkole i nie traktowania jej jako czegoś oczywistego, co nie wymaga namysłu. Wymaga to filozoficznego języka opisu, operującego kontekstem dziejowym i stylem dialektycznym oraz nastawienia na uprawianie krytyki, demaskowanie. Szkolnej rzeczywistości nie da się traktować jako stabilnej, jednoznacznej, czytelnej – nie ma odczytań niezależnych czasowo i przestrzennie, trwałych i powszechnie obowiązujących. Konsekwencją złożoności i interpretacyjnego charakteru tego, co się w szkole wydarza, staje się „programowe (nie)przygotowanie nauczycieli”, które wzmacnia „[...] czujność, ostrożność w podejmowaniu decyzji i działaniu. Rehabilituje wątpliwość, afirmuje namysł” (Kwiatkowska, Gołębiak 2012, s. 7).

Praca w szkole kształtuje życie badanych nauczycieli, to, gdzie i czym je wypełniają. Rok szkolny określa, co dzieje się w poszczególnych miesiącach, tygodniach i dniach. Biografie badanych nauczycieli wydają się porządkowane tym, co wyznacza i narzuca szkoła jako instytucja. Inaczej mówiąc, biografie stają się coraz bardziej zawodowe. Szybkie tempo funkcjonowania szkoły jako całości wymusza na nauczycielach podobny rytm działania, co często krzyżuje im plany życiowe, wymusza ich modyfikowanie. Doprowadza to, zwłaszcza w przypadku karier kobiecych, do prowadzenia egzystencji sprzecznej, podwójnej, nacechowanej czynnikami rodzinno-instytucjonalnymi (Beck 2004). Praca w szkole określa, jakie decyzje dotyczące modelu własnego życia podejmują nauczyciele. Dla nauczycieli godzenie ról rodzinnych i zawodowych, jednoczesne podążanie za rytmem rodziny i pracy niesie ze sobą „[...] pełne konfliktu zaangażowania i nie dające się pogodzić żądania” (Beck 2004, s. 198). Wymaga to, zwłaszcza od nauczycielek, choć także od nauczycieli, wyznaczenia rozwojowych punktów krytycznych (Wrosch, Heckhausen 2005), terminów regulowania własnego rozwoju, po których możliwości osiągnięcia celów życiowych zmieniają się niekorzystnie. Nauczyciele, jako pracownicy mogący wpływać przynajmniej w jakimś stopniu na rozkład własnych zajęć w szkole, przejmują dużą część zadań związanych z koordynacją funkcjonowania rodziny (por. Carnoy 2002; Ostrouch-Kamińska 2011, s. 224). Tak układają rozkład lekcji, aby móc pogodzić je z obowiązkami rodzinnymi, zwłaszcza z opieką nad małymi dziećmi lub chorymi rodzicami. Ponadto wykonują część obowiązków zawodowych w domu, co odzwierciedla „[...] współczesne tendencje w zakresie strategii godzenia życia rodzinnego z prywatnym” (Ostrouch-Kamińska 2011, s. 224; Hochschild 1997), co jednak badani postrzegają jako jeden z głównych mankamentów wyłącznie ich zawodu. Wielokrotnie podkreślali, że wolą przebywać dłużej w szkole niż zabierać zadania do domu. Analiza wypowiedzi badanych wskazuje, że łączenie zobowiązań rodzinnych i zawodowych sprawia, iż przebywanie w domu staje się coraz bardziej stresujące, staje się miejscem zbyt wielu żądań i licznych oczekiwań (por. Hochschild 1997). Miejsce pracy stało się bardziej atrakcyjne, bo tam nauczyciel ma tylko obowiązki zawodowe, w domu zaś zarówno zawodowe, jak i rodzinne. Trudność godzenia tych ról brać się też może stąd, że praca nauczyciela i zadania rodzinne są co do istoty podobne: oparte na trosce o innych (zwłaszcza o dzieci), pracy emocjonalnej oraz wykonywaniu codziennych, drobnych czynności. Jedna z badanych opisuje to następująco: „Jako kobieta i mama jestem przyzwyczajona do „ogarniania” wielu rzeczy na raz, pilnowania drobiazgów, reagowania w sytuacjach kryzysowych i adaptacji do sytuacji nieoczekiwanych” [K3, w. 22–25].

Wykonywanie, zarówno w szkole, jak i w domu, podobnych czynności, które nie niosą odmiany, mężczyz nauczycieli, pozbawia wytchnienia. Nauczyciele działają ciągle w kołowrotku drobnych, ulotnych czynności wykonywanych na rzecz drugiej osoby, bez widocznych rezultatów własnego oddziaływania. Tylko

wczesne godziny poranne i późne wieczorne są momentami dla siebie, na własne przyjemności, takie jak wypicie kawy, słuchanie muzyki czy czytanie książki. Badana opisuje w Formularzu Opisu Przebiegu Dnia czas między 6 a 7 rano, gdy sama słucha muzyki: „Uwielbiam tę porę dnia, bo mam zupełnie wolną chwilę. Totalny relaks. Potem już tylko pośpiech – na ósmą do szkoły!” [K16]. W tej rzeczywistości, gdzie przyśpieszyło niemal wszystko (Gleick 2003), „[...] niedostatek czasu ma twarz kobiety” (Klein 2009, s. 158), szczególnie tej, która stara się połączyć role rodzinne i zawodowe (Michalak 2007, s. 382–387; Orłowska 2007, s. 85).

Czas dla siebie wielokrotnie wypełniany jest także myślami dotyczącymi obowiązków, tego, co jeszcze należy wykonać, by ogarnąć wszystkie codzienne sprawy. Agregacja poszczególnych drobnych zadań oraz uwagi rozproszonej na ich planowanie i realizowanie jest tym, co zajmuje badanych nauczycieli, także w czasie wolnym. Badane osoby na co dzień przedkładają obowiązki zawodowe nad rodzinne, a zwłaszcza nad własne potrzeby, przy czym taka hierarchia ich nie satysfakcjonuje. Podkreślają, że brakuje im czasu na realizację indywidualnych potrzeb, pasji, przyjemności, na bycie z rodziną. Gdy robią jednak coś dla siebie, myślą tak jak badana:

[...] zdarza mi się siedzieć usiąść w niedzielę z kawą, ale jak siedzę, to sobie myślę: Dlaczego ja tak siedzę, przecież ja mogłabym coś zrobić w tym czasie, no mogłabym, a siedzę beczynnym i mam takie wyrzuty sumienia, że siedzę beczynnym [K2, w. 215–218].

Zarówno czas wolny, jak i zajmowanie się tylko jednym obszarem własnego życia (tylko pracą albo tylko rodziną) rodzi poczucie winy, że pozostałe obszary są zaniechane. „Wina jest subiektywnym doświadczeniem niespełnionej odpowiedzialności” (Walczak 2011, s. 196). Wielu nauczycieli chciałoby realizować odmienny projekt własnego życia, ale rezygnują z tego. Rodzi to rozczarowanie terażniejszością oraz zwrócenie ku przyszłości (myślą: kiedyś będę robił to, czego dziś nie mogę) jako tej perspektywie, w której będą autonomicznie kreować własne życie. Odraczą realizację ważnych planów życiowych, gdyż terażniejszość jest tak szybka i gęsta od zdarzeń, że nie ma możliwości nawet ich zaprojektowania, nie mówiąc o realizacji. Najczęściej działają skoncentrowani na maksymalnym wykorzystaniu czasu tu i teraz, licząc i oczekując, że rozluźnienie, spowolnienie (*slack*), czasowa swoboda nastąpią w przyszłości (por. Zauberman, Lynch 2005). Osoby prowadzące dom w pojedynkę lub bez wsparcia partnera są jeszcze bardziej przeciążone godzeniem ról zawodowych i rodzinnych. Wszystkie obowiązki spoczywają na nich, bo nie stać ich na skorzystanie z płatnej pomocy (np. usług opiekunki do dziecka czy chorego rodzica). Ludzie żyją w „[...] coraz mniej zintegrowanych i mniej wspomagających się nawzajem

społecznościach, zatem w razie jakichś przeciwności losu czy nieszczęścia są zmuszeni do polegania wyłącznie na sobie” (Carnoy 2002, s. 16).

Praca i życie wokół niej zorganizowane – grupa przyjaciół z pracy, wypełnienie czasu po pracy, czas wolny – wszystko to, zdaniem Martina Carnoya, straciło swoje funkcje społeczne. „Te wszystkie rzeczy są tak samo »stale tymczasowe« jak sama praca” (2002, s. 19). Badani nauczyciele z dłuższym stażem pracy wspominają, że wcześniej (dalsza przeszłość) spotykali się, rozmawiali ze sobą, wspólnie spędzali czas, a obecnie każdy się śpieszy, w pracy czym prędzej załatwia swoje zobowiązania i nie ma czasu (i/lub ochoty) na dłuższe, głębsze interakcje. Nauczyciele nawet gdy pracują w danej szkole wiele lat, często nie mają z nikim bliskich, przyjacielskich relacji; wzajemnie się nie znają. Nie angażują się w relacje z innymi nauczycielami, nie utożsamiają ze szkołą, gdyż czują, że to miejsce pracy może być tymczasowe, a koleżanki czy koledzy to rywale o etat lub, w lepszym razie, ktoś neutralny.

Wszystko, co zostało powyżej napisane, wskazuje na potrzebę „rozważania o/na czasie” (Dudzikowa 2007, s. 329–338). Badani nauczyciele niemal jednogłośnie stwierdzali, że wcześniej – przed badaniami – nie zastanawiali się nad kwestią czasu. To duża strata, gdyż – przywołując ponownie słowa Nowickiego – „[...] kiedy o czasie się mówi, to nie o czasie się mówi, ale o człowieku – o wymiarach, obszarach i wartości jego działań” (1983, s. 41). Badania ukazały, że rozważania o czasie w szkole to namysł nad kluczowymi kwestiami związanymi z działaniem nauczycieli, takimi jak: zaangażowanie, troska, autonomia, władza, napięcie, sensowność, sprawstwo, styl życia. Te kategorie pojawiające się w książce ukazują złożoność codziennej praktyki edukacyjnej i potrzebę „szerokiego spojrzenia na pracę nauczycieli” (Dróźka 2012, s. 53), ale i potencjał tkwiący w badaniach przy użyciu kategorii czasu.

Analiza literatury przedmiotu i wyników przeprowadzonych badań wskazuje, że potrzebna jest poważna debata dotycząca temporalnego wymiaru funkcjonowania nie tylko szkoły, ale całej edukacji. A tymczasem problematyka czasu w praktyce edukacyjnej traktowana jest zwykle jak powietrze – jej istnienie jest dla uczestników oczywiste, a w związku z tym niedostrzegalne. Dopóty przyjmowana jest bezrefleksyjnie i nie stanowi tematu krytycznych pytań i refleksji (Sztompka 2008), dopóki nie ulegnie zaburzeniu. Zaczyna być dostrzegalna, gdy coś jest „nie na swoim miejscu” (Sulima 2003) lub dzieje się nie w porę. Analiza wyników badań ukazuje, że nauczyciele niemal codziennie doświadczają sytuacji, że coś jest nie na swoim miejscu, co uruchamia zróżnicowane strategie radzenia sobie. Dlatego należy dążyć do rozpoznawania i rozumienia wewnątrz- i zewnątrzszkolnych procesów temporalnych, które oddziałują na codzienne interakcje podmiotów edukacyjnych. Czerepaniak-Walczak zachęca, by źródłem zawodowego namysłu nauczyciela-wychowawcy stały się „współzwiązki” (okre-

ślenie F. Capry) zdarzeń i procesów edukacyjnych z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Wtedy kształcenie i wychowanie ma szansę stać się ważnym elementem i czynnikiem funkcjonowania świata (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 41). Warto zatem, aby zarówno nauczyciele (także dyrekcja), jak i uczniowie dostrzegali, co robią z czasem i co czas z nimi robi oraz co z tego wynika dla ich funkcjonowania w świecie.

Zasadne jest także, by decydujący o kształcie edukacji podejmowali rozważania o/na czasie. Potrzeba do tego szerokiej perspektywy postrzegania, którą Krzysztof Kruszewski w książce *Zrozumieć szkołę* zaproponował ponad trzydzieści lat temu:

Wszelkie decyzje dotyczące oświaty [...] nie rodzą się w pustce i nie są spontaniczne. **Po pierwsze**, trzeba bowiem dokładnie zważyć okoliczności, nawet pozornie odległe od sprawy, której decyzja dotyczy, ale mające wpływ na oświatę i otaczającą ją rzeczywistość. **Po drugie**, należy dokonać selekcji drugorzędnych spraw i dotrzeć do sedna problemu, który chcemy rozwiązać. **Po trzecie**, trzeba obliczyć koszty, straty i zyski z wprowadzenia decyzji i z tego, że odtąd rzeczy dzieć się będą innym trybem (1987, s. 7).

W myśleniu o czasie w szkole potrzebne są:

- 1) rozpoznanie i rozumienie oddziaływania złożoności przemian temporalnych (globalnych i lokalnych) na doświadczenia podmiotów edukacyjnych;
- 2) dostrzeżenie, że czas jest kluczowym wymiarem wyznaczającym nie tylko funkcjonowanie szkoły jako instytucji, ale przede wszystkim kreującym jej społeczny świat oraz egzystencję jej uczestników; wymaga to postrzegania wieloaspektowości i wielowymiarowości czasu oraz nieredukowania go do czasu ilościowego (i jego wykorzystania);
- 3) warto oszacować koszty materialne i niematerialne nie tylko złego gospodarowania czasem w szkole, ale nade wszystko strat, jakie pociąga za sobą marnotrawienie czasu uczniów, nauczycieli, rodziców i dyrekcji wynikające ze złych i/lub nieprzemyślanych decyzji polityków czy modernizatorów szkoły oraz poddawania się oczywistościom wynikającym z „inwazji rozumu instrumentalnego” (Kwaśnica 2014).

Czasoprzestrzeni szkoły nie da się stworzyć odgórnym zarządzeniem czy powszechnie obowiązującym nakazem. Jest tworzona przez codzienne interakcje wszystkich podmiotów szkolnej społeczności, wyznawane przez nich wartości, respektowane normy kulturowe oraz kulturowane tradycje, wynikające z wcześniejszych doświadczeń. Stąd też zaprezentowane wyniki badań nie mogą pretendować do wyczerpania tematu, lecz stanowią przyczynek do dyskusji ukazujący kształt codziennego czasu nauczycieli, aktualnego jednak tylko w konkretnym tu i teraz. Czasowa organizacja życia codziennego szkoły ulega zmianom, a wraz z nią przekształceniu podlegają struktury czasu, wartości

i postawy związane z czasem (Tarkowska 2016a). Rodzi to potrzebę podejmowania badań dotyczących zmian, jakim podlega czas w szkole (w tym szczególnie stosunek do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości) oraz ich oddziaływania na sposoby doświadczania i percepcji czasu przez podmioty szkolnych interakcji. Trzeba dostrzegać różne konflikty, nierówności i podziały związane z czasem w edukacji. Jaka ma być czasowa organizacja życia codziennego, by służyła rozwojowi uczniów? Warto znaleźć czas na namysł nad czasem, który współcześnie ma ogromne znaczenie.

Bibliografia

- Abbrandt, M. (1997). *Learning Physiotherapy: The Impact of Formal Education and Professional Experience*. S. Linköping Studies in Education and Psychology, 50, Linköping: Linköping Universitet.
- Adam, B. (1990). *Time and Social Theory*. Philadelphia (PA): Temple University Press.
- Adam, B. (2008). *Czas społeczeństwa przemysłowego i władza*. Przeł. D. Łucka. [W:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.). *Socjologia codzienności*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Adam, B. (2010). *Czas*. Przeł. M. Dera. Warszawa: Wydawnictwo „Sic!”.
- Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education: Rethinking the Temporal Complexity of Self and Society*. London – New York: Routledge.
- Ancona, D. G., Goodman, P. S., Lawrence, B. S., Tushman, M. L. (2001). Time: A new research lens. *Academy of Management Review*, 4, p. 645–663.
- Andrews, S. P., Gilbert, L. S., Martin, E. P. (2007). The first years of teaching: Disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 4, p. 4–13.
- Antonovsky, A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Archer, M. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arendt, H. (1998). *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Przeł. A. Łagocka, W. Madeja. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Augustyn św. (1994). *Wyznania*. Przeł. Z. Kubiak. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”. Pobrane z: <http://sady.up.krakow.pl/antfil.augustyn.wyznaniaXI.htm> [dostęp 2017-08-21].
- Aveni, A. (2001). *Imperia czasu. Kalendarze, zegary i kultury*. Przeł. P. Machnikowski. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bachtin, M. M. (1982). *Formy czasu i czasoprzestrzeni w powieści*. [W:] tegoż. *Problemy literatury i estetyki*. Przeł. W. Grajewski. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Bachtin, M. M. (1974). Czas i przestrzeń w powieści. *Pamiętnik Literacki*, 4, s. 273–311. *Badania budżetu czasu ludności GUS*. Pobrane z: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/budzet-czasu-ludnosci-w-2013-r-,19,1.html> [dostęp 2016-05-02].

- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, p. 125–143.
- Bailyn, L. (1993). *Breaking the Mold: Women, Men, and Time in the New Corporate World*. New York: Free Press.
- Bańka, A. (2010). *Typy tożsamości wczesnej dorosłości z perspektywy orientacji czasowej preferowanych stylów życia*. [W:] K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała (red.). *Czas w życiu człowieka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bauman, Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Bauman, Z. (1998). *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*. Przeł. N. Leśniewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (1998). Zbędni, niechciani, odrzuceni – czyli o biednych w zamożnym świecie. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, s. 3–18.
- Bauman, Z. (2009a). *Konsumowanie życia*. Przeł. M. Wyrwas-Wiśniewska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauman, Z. (2009b). *Niecodziennność nasza codzienna...* [W:] M. Bogunia-Borowska (red.). *Barwy codzienności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bauman, Z. (2009). *Sztuka życia*. Przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Przeł. J. Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bertman, S. (1998). *Hyperculture. The Human Cost of Speed*. Westport (CT): Praeger.
- Bilińska-Suchanek, E. (2003). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bluedorn, A. (2002). *The Human Organization of Time: Temporal Realities and Experience*. Palo Alto (CA): Stanford Business Books.
- Bochno, E., Nowosad, I., Szymański, J. M. (red.). (2014). *Codziennność szkoły. Uczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bogunia-Borowska, M. (2015). *Życie w dobrym społeczeństwie. Wartości jako fundament dobrego społeczeństwa*. [W:] tejsze (red.). *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Borowiec, P. (2013). *Czas polityczny po rewolucji: Czas w polskim dyskursie politycznym po 1989 roku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Borowska, T. (1998). *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Borowska, T. (1999). *Homo construens – „człowiek budujący”. Edukacyjne przygotowanie do radzenia sobie z różnymi zagrożeniami*. [W:] M. Dudzikowa, T. Borowska (red.). *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*. Poznań: Wydawnictwo „Eru-ditus”.
- Boulding, E. (1978). The dynamics of imagining futures. *World Future Society Bulletin*, September, p. 1–8.
- Bowden, J. A. (2000). *Preface*. [In:] J. A. Bowden, E. Walsh (eds.). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Bowden, J. A. (2000a). *The nature of phenomenographic research*. [In:] J. A. Bowden, E. Walsh (eds.). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Brach-Czaina, J. (1992). *Szczeliny istnienia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Brand, S. (2000). *Długa terażniejszość. Czas, odpowiedzialność i najpowolniejszy komputer świata*. Przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa: Wydawnictwo „CiS” – Wydawnictwo „W.A.B.”.
- Braudel, F. (1971). *Historia i trwanie*. Przeł. B. Geremek, Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Braudel, F. (1992). *Kultura materialna, gospodarka i kapitalizm XV–XVIII wieku*. T. 1: *Struktury codzienności. Możliwe i niemożliwe*. Przeł. M. Ochab, P. Graff. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brejdak, J. (2006). Hermeneutyka czasu – *to chronos legethai pollachos*. *Sztuka i Filozofia*, 28, s. 24–33.
- Brown, A. (1998). “Doing time”: The extended present of the long-term prisoner. *Time & Society*, 1 p. 93–103.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Dereszkiewicz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Bullough, R. V. (2009). *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*. Przeł. K. Rogowski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Burgiel, A., Sowa, A., Zrałek, J. (2015). Voluntary simplicity – sustainable alternative to overconsumption. *Polityki Europejskie, Finanse i Marketing*, 13, s. 18–28.
- Burszta, W. J. (2015). „Bycie w ruchu” jako strategia reinwencji. [W:] W. J. Burszta, A. Kisielski (red.). *Kultura pragnień i horyzonty neoliberalizmu*. Poznań: Wydawnictwo „Nauka i Innowacje”.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 3, p. 645–673.
- Carnoy, M. (2002). *Utrwalanie nowej gospodarki. Praca, rodzina i społeczność w wieku informacji*. Przeł. A. Gwiazda. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Caspersen, J., Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 2, p. 189–211.
- Castells, M. (2001). *The Power of Identity*. Oxford: Wiley–Blackwell.
- Castells, M. (2007). *Spółczesność sieci*. Przeł. M. Marody i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society. Second edition. With a new preface*. West Sussex: Wiley–Blackwell.
- Castells, M. (2013). *Władza komunikacji*. Przeł. J. Jedliński, P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CBOS (2010). *Czas wolny Polaków. Komunikat z badań*. Warszawa. Pobrane z: www.cbos.pl [dostęp 2018-05-10].
- Chętkowski, D. (2007). *Porządek w klasie*. Pobrane z: <https://chetkowski.blog.polityka.pl/2007/11/10/> [dostęp 2018-06-25].
- Chętkowski, D. (2010). *Co ja wiem o dopalaczach*. Pobrane z: <http://chetkowski.blog.polityka.pl/?p=1112> [dostęp 2011-02-02].
- Chętkowski, D. (2013). *Praca widoczna i niewidoczna*. Pobrane z: <https://chetkowski.blog.polityka.pl> [dostęp 2017-10-15].
- Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2016). Przestrzeń aksjologiczna szkoły I. Konstruktor teoretyczny. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2, s. 145–164.

- Chutorański, M. (2015). Emiliu, rozwijaj się albo... Poza edukacyjną dyscyplinę. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3, s. 29–38.
- Cierzniewska, R. (2014). *Trzy wymiary codzienności i ich potencjalność semantyczna dla pedagoga/nauczyciela*. [W:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.). *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Connell, R. (1985). *Teachers' Work*. Sydney: Allen & Unwin.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1990). *The cyclic temporal structure of schooling*. [In:] M. Ben-Peretz, R. Bromme (eds.). *The Nature of Time in Schools: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*. New York: Teachers College. Columbia University.
- Conway, M. A., Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 2, p. 261–288.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Covey, S. R., Merrill, A. R., Merrill, R. R. (2005). *Najpierw rzeczy najważniejsze*. Przeł. W. Grajkowska. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Crary, J. (2013). *24/7 Late Capitalism and the Ends of Sleep*. London – New York: Verso Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*. Przeł. B. Odymała. Warszawa: Wydawnictwo „CiS” – Wydawnictwo „W.A.B.”.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 10, p. 821–827.
- Czapliński, P., Śliwiński, P. (red.). (1999). *Nuda w kulturze*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Czarniawska, B. (2004). On time, space and action nets. *Organization*, 6, p. 773–791.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2001). Reformowanie edukacji w perspektywie emancypacji i dystansu władzy. *Forum Oświatowe*, 1, s. 17–35.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2008). „Nie myśl, bądź posłuszny – dyskurs władzy w szkole”. [W:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. T. 4. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, 3, s. 77–87.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Czerniawska, O. (2017). *Czas nocy w badaniach biograficznych*. [W:] E. Dubas, A. Gutowska (red.). *Czas i miejsca w biografii. Aspekty edukacyjne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Daalen, G., Willemsen, T. M., Sanders, K., Veldhoven, M. J. P. M. (2009). Emotional exhaustion and mental health problems among employees doing “people work”: The impact of job demands, job resources and family-to-work conflict. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 3, p. 291–303.
- Dahrendorf, R. (1993). *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*. Przeł. S. Bratkowski i in. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Dahrendorf, R. (1999). *Czas życia i czas pracy*. [W:] K. Michalski (red.). *Koniec tysiąclecia. O czasie i drogach nowożytności. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Kraków – Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak” – Fundacja im. Stefana Batorego.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 10, p. 1–15.
- Davies, K. (1990). *Women, Time and the Weaving of the Strands of Everyday Life*. Aldershot: Avebury.
- Davies, K. (2003). *Responsibility and daily life. Reflections over timespace*. [In:] J. May, N. Thrift (eds.). *Timespace. Geographies of Temporality*. London – New York: Taylor & Francis e-Library.
- Dawid, J. W. (1959). *O duszy nauczycielstwa*. [W:] W. Okoń (red.). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Dąbrowa, J. (2017). *Dyfuzja wzajemna*. Pobrane z: home.agh.edu.pl/~dabrowa/files/Dyfuzja-wzajemna-wst-p-teoretyczny.pdf [dostęp 2017-07-31].
- Deal, T. E., Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington (DC): Office of Educational Research and Improvement.
- Demiński, M. (2005). *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Di Leonardo, M. (1987). The female world of cards and holidays: Women, families and the work of kinship. *Signs*, 3, p. 440–453.
- Dierickx, I., Cool, K. (1989). Asset stock accumulation and sustainability of competitive advantage. *Management Science*, 12, p. 1504–1511.
- Dobrzański, L.A. (2002). *Podstawy nauki o materiałach i metaloznawstwo*. Gliwice – Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Draaisma, D. (2006). *Dlaczego życie płynie szybciej, gdy się starzejemy. O pamięci autobiograficznej*. Przeł. E. Jusewicz-Kalter. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Draaisma, D. (2010). *Fabryka nostalgii. O fenomenie pamięci wieku dojrzałego*. Przeł. E. Jusewicz-Kalter. Wołowiec: Wydawnictwo „Czarne”.
- Dróżka, W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2002). *Nauczyciel – autobiografia pokolenia. Studia pamiętnikoznawcze i pedeutologiczne*. Kielce: Akademia Świętokrzyska.
- Dróżka, W. (2005). *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Kielce: Akademia Świętokrzyska.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2012). *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy*. [W:] B. D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dróżka, W. (2014). Badania biograficzne w pedeutologii. Stan i kierunki ewolucji. *Przeгляд Badań Edukacyjnych*, 2, s. 211–234.
- Dróżka, W. (2017a). *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat: 1989/1990, 2014/2015*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.

- Dróżka, W. (2017b). Wyobrażenie i oczekiwania nauczycieli wobec przyszłości. *Rocznik Lubuski*, 1, s. 85–99.
- Dubas, E. (2017). *Czas w andragogicznym podejściu biograficznym – wybrane aspekty*. [W:] E. Dubas, A. Gutowska (red.). *Czas i miejsca w biografii. Aspekty edukacyjne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dudak, A. (2016). Wybrane aspekty funkcjonowania mężczyzn w zawodach sfeminizowanych. *Problemy Profesjologii*, 2, s. 23–32.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Dudzikowa, M. (1993). *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* [W:] H. Kwiatkowska (red.). *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki.
- Dudzikowa, M. (1996). *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M. (2004). *Mit o szkole jako o miejscu „wszechstronnego rozwoju”*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M. (2007a). *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*. [W:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. T. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M. (2013). *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*. [W:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M. (2013a). *Blokowanie mechanizmów działań pozornych w systemie edukacji – wymogiem jego rewitalizacji. Głos w dyskusji*. „Przyszłość. Świat – Europa – Polska”, 1, s. 112–118.
- Dudzikowa, M., Czerepaniak-Walczak, M. (red.). (2010). *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. T. 5. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S. (red.). (2016). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Durkheim, É. (2010). *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*. Przeł. A. Zadrożyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dyczewski, L. (2012). Święto i jego kulturotwórcza rola. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, s. 3–24.
- Dylak, S. (2012). Szkoła w cyfrowym uścisku – z nadzieją nie tylko na igrzyska... *Studia Edukacyjne*, 23, s. 183–202.
- Dzierzgowski, J. (2015). Czas pracy nauczycieli w polskiej debacie publicznej. *Studia Edukacyjne*, 37, s. 193–210.
- Elgin, D. (2005). *Voluntary simplicity and the new global challenge*. [In:] N. Haenn, R. R. Wilk (eds.). *The Environment in Anthropology: A Reader in Ecology, Culture, and Sustainable Living*. New York – London: New York University Press, p. 458–468.
- Elliott, A. (2013). *Reinvention*. London – New York: Routledge.

- Elliott, A. (2013a). *The reinvention of persons*. [in:] *Identity Transformations. A compilation of chapters from works by Anthony Elliott*. London – New York: Routledge. Pobrane z: www.routledge.com/posts/8755 [dostęp 2017-08-08].
- Ende, M. (1978). *Momo, czyli osobliwa historia o złodziejach czasu i o dziecku, które zwróciło ludziom skradziony im czas*. Przeł. T. Jętkiewicz. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Eriksen, T. H. (2003). *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas*. Przeł. G. Sokół. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Etzioni, A. (1999). *Voluntary simplicity: Characterization, select psychological implications, and societal consequences*. [In:] *idem. Essays in Socio-Economics. Studies in Economic Ethics and Philosophy*. Berlin – Heidelberg: Springer.
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other. How Anthropology Makes Its Object*. New York: Columbia University Press.
- Fajdysz, E. (2013). *Koncepcja czasu wirtualnego i fraktale*. Pobrane z: <http://instytutarete.pl/poczytaj/umysl/samoswiadomosc/552-koncepcja-czasu-wirtualnego-i-fraktale.html> [dostęp 2018-05-07].
- Fedorowicz, M., Haman, J., Herczyński, J. i in. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Feinberg, W., Soltis, J. F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ferenz, K. (2003). *Wstęp*. [W:] *tejże (red.). Dziecko w codzienności szkolnej. Rocznik Lubuski*, 29, s. 7–12.
- Flaherty, M.G. (2003). Time work: Customizing temporal experience. *Social Psychology Quarterly*, 66, p. 17–33.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research. Fourth Edition*. London: Sage Publications.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Przeł. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flis, A., Kaprański, S. (1988). Czas społeczny. Między zmianą a nieśmiertelnością. *Studia Socjologiczne*, 2, s. 63–77.
- Frankl, V. E. (1967). Siła do życia. *Znak*, 1, s. 41–48.
- Frankl, V. E. (1978). *Psychoterapia dla każdego*. Przeł. E. Misiólek. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Fromm, E. (1994). *Niech się stanie człowiek*. Przeł. R. Saciuk. Warszawa – Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Furedi, F. (2008). *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* Przeł. K. Makaruk. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gajdzica, A. (2006). *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajdzica, A. (2013a). *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Cieszyn – Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Gajdzica, A. (2013b). Pomędzy zmieniającym a byciem zmienianym. Zmiana jako element zawodowego funkcjonowania nauczyciela. *Chowanna*, 2, s. 51–60.
- Garfinkel, H. (2007). *Studia z etnometodologii*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Geißler, K. A. (2002). A culture of temporal diversity. *Time & Society*, 1, p. 131–140.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Introduction of the Theory of Structuration*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gleick, J. (2003). *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*. Przeł. J. Biedroń, Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Goffman, E. (2006). *Rytuał interakcyjny*. Przeł. A. Sulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goldsmith, K. (2016). Psychoparatekstualność życia codziennego. Przeł. K. Hoffmann, W. Szwebs. *Forum Poetyki*. Pobrane z: <http://fp.amu.edu.pl/psychoparatekstualnosc-zycia-codziennego> [dostęp 2017-08-09].
- Gołębiak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo „Edytor”.
- Gonzalez, A., Zimbardo, P. (1985). Time in perspective: A psychology today. Survey report. *Psychology Today*, 19, p. 21–26.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, p. 95–110.
- Grandey, A. A. (2003). When “the show must go on”: Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46, p. 86–96.
- Grandey, A. A., Fisk, G. M., Mattila A. S., Jansen, K. J., Sideman, L. A. (2005). Is “service with a smile” enough? Authenticity of positive displays during service encounters. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 96, p. 38–55.
- Green, P., Bowden, J. A. (2009). Principles of developmental phenomenography. *The Malaysian Journal Of Qualitative Research*, 2, p. 52–69.
- Gromkowska-Melosik, A. (2013). Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy. *Studia Edukacyjne*, 25, s. 85–100.
- Gucma, M. (2012a). *Magiczne praktyki nauczycielskie*. [W:] B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gucma, M. (2012b). *Sukcesy i niepowodzenia pedagogiczne nauczycieli języka angielskiego w szkołach gimnazjalnych w świetle teorii Paulo Freire*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński. Wydział Humanistyczny. Instytut Pedagogiki.
- Gulczyńska, A., Jankowiak, B. (2007). Poczucie koherencji studentów a jakość i trwałość ich związków partnerskich. *Seksuologia Polska*, 2, s. 66–70.
- Gurvitch, G. (1964). *The Spectrum of Social Time*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Gurwitsch, A. (1989). *Problemy świata przeżywanego*. Przeł. D. Lachowska. [W:] Z. Krasnodębski (red.). *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- GUS (2017). *Jakość życia w Polsce w 2015 r. Wyniki badania spójności społecznej*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych. Pobrane z: <http://www.stat.gov.pl> [dostęp 2018-05-10].

- GUS (2014). *Badanie budżetu czasu ludności w 2013 r. Informacja sygnałna*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5486/18/1/1/notatka_bc_2013_22_08_ost__2_.pdf [dostęp 2018-05-10].
- Hall, E. T. (1978). *Ukryty wymiar*. Przeł. T. Hołówka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hall, E. T. (1999). *Taniec życia. Inny wymiar czasu*. Przeł. R. Nowakowski. Warszawa: Wydawnictwo „Muza”.
- Hannken-Illjes, K. (2007). Temporalities and materialities. Introduction to the thematic issue on time and discourse [8 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1. Pobrane z: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqso-701299> [dostęp 2017-10-02].
- Hareven, T. K. (1982). *Family Time and Industrial Time: The Relationship Between the Family and Work in a New England Industrial Community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London – New York: Continuum.
- Harvey, D. (1990). *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge – Oxford: Blackwell.
- Havighurst, R. J. (1981). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). *Formy poznawczego osvajania świata*. [W:] tejże. *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo „Wydawnictwo 69”.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2015). *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej (w poszukiwaniu logiki zmian)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heller, M. (2009). *Jak być uczonym*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Hochschild, A.R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley CA: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1997). *The Time Bind: When Work Becomes Home and Home Becomes Work*. New York: Metropolitan Books.
- Hofstede, G. (2000). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Przeł. M. Durska. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Hsu, E. L. (2013). The sociology of sleep and the measure of social acceleration. *Time & Society*, 2, p. 212–234.
- Hudzik, J. P. (1999). *Sens życia jako wartość w przestrzeni kultury współczesnej*. [W:] T. Szkołut (red.). *Wartości i antywartości w kontekście przeobrażeń kultury współczesnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Hughes, E.C. (1958). *Men and Their Work*. Glencoe (ILL): Free Press.
- Ingarden, R. (1998). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jagodzińska, M. (2008). *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Grupa Wydawnicza „Helion”.
- James, N. (1989). Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings. *Sociological Review*, 1, p. 15–42.
- Jurgiel, A. (2009a). *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2, s. 142–149.

- Jurgiel, A. (2009). O możliwościach poznawczych fenomenografii. *Pedagogika Kultury*, 5, s. 97–104.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2016). Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza. *Rocznik Andragogiczny*, 23, s. 267–282.
- Juszczak, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kabat-Zin, J. (2014). *Gdziekolwiek jesteś, bądź. Przewodnik uważnego życia*. Przeł. H. Smagacz. Warszawa: Wydawnictwo „Czarna Owca”.
- Kaczmarczyk, M., Szlendak, T. (2010). Recenzja książki H. Rosy, *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt 2005, Suhrkamp. *Studia Socjologiczne*, 4, s. 245–252.
- Kalendarz roku szkolnego 2017/2018. Pobrane z: <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/kalendarz-roku-szkolnego/kalendarz-roku-szkolnego-20172018.html> [dostęp 2017-10-05].
- Kalina, P. (2014). *Znaczenie uprawy kukurydzy, fasoli i dyni w rolnictwie Azteków w kontekście geograficznym teorii cywilizacji Fernanda Braudela*. [W:] M. Błaszowska i in. (red.). *Kultura jedzenia, jedzenie w kulturze*. Kraków: AT Wydawnictwo.
- Kamieńska, A. (1988). *Notatnik 1965–1972*. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”.
- Kamiński, A. Z. (2010). *Stracony moment konstytucyjny w postkomunistycznej Polsce. Skutki dla jakości rządzenia dwadzieścia lat później*. [W:] W. Morawski (red.). *Modernizacja Polski. Struktury, agencje, instytucje*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne – Akademia Leona Koźmińskiego.
- Kasperczyk, T., Frenczyn, J. (red.). (1996). *Podręcznik odnowy psychosomatycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Kaufmann, J. C. (2013). *Kiedy „ja” jest innym. Dlaczego i jak coś się w nas zmienia?* Przeł. Alina Kapciak. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kaufman-Scarborough, C. (2006). Time use and the impact of technology: Examining workspaces in the home. *Time Society*, 1, p. 57–80.
- Kaufman-Scarborough, C., Lane, P.M., Lindquist, J. D. (1991). Exploring more than 24 hours a day: A preliminary investigation of polychronic time use. *Journal of Consumer Research*, 18, p. 392–401.
- Kaufman-Scarborough, C., Lindquist, J. D. (1999). Time management and polychronicity. Comparisons, contrasts, and insights for the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 3–4, p. 288–312.
- Kawecki, I. (2013). Wiedza i umiejętności początkującego nauczyciela w świetle poglądów Lindy Darling-Hammond. *Debata Edukacyjna*, 6, s. 89–96.
- Kelliher, C., Anderson, D. (2010). Doing more with less? Flexible working practices and the intensification of work. *Human Relations*, 63, p. 83–106.
- Keough, K. A., Zimbardo, P., Boyd, J. (1999). Who’s smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology*, 2, p. 149–164.

- Kędzierska, H. (2003). *Mity pedagogiczne nauczycieli*. [W:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.). *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Kędzierska, H. (2009). *Kulturowe wzory biografii profesji nauczycielskiej*. [W:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kędzierska, H. (2011). Kariery zawodowe nauczycieli w labiryncie oświatowych przeobrażeń. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, s. 78–87.
- Kędzierska, H. (2012a). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Kędzierska, H. (2012b). *Między powołaniem a strategią maksymalizacji zysków – przemiany dróg wyboru nauczyciela*. [W:] B.D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kędzierska, H. (2015). Novice teachers: The process of “anchoring” in the teaching profession. *Forum Oświatowe*, 2, p. 59–73.
- Kępiński, A. (1983). *Rytm życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Klein, S. (2009). *Czas. Przewodnik użytkownika*. Przeł. K. Żak. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. [W:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. T. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 1, s. 21–40.
- Kłoskowska, A. (1983). Głos w dyskusji na konferencji w Jabłonie. [W:] B. Suchodolski (red.). *Strategie życia*. Wrocław – Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kochanowicz, J. (1995). Krótka historia czasu wolnego. *Res Publica Nowa*, 4.
- Koczanowicz, L. (2009). *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Konecki, K. (1988). Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej. *Studia Socjologiczne*, 1, s. 225–245.
- Konecki, K.T. (2010). *W stronę socjologii jakościowej: badanie kultur, subkultur i światów społecznych*. [W:] J. Leoński, M. Fiteńska-Gorzko (red.). *Kultury, subkultury i światy społeczne w badaniach jakościowych*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński – Volumina.pl Daniel Krzanowski.
- Konecki, K.T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kopciwicz, L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Kopciwicz, L. (2009). Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym. *Pedagogika Kultury*, 5, s. 105–116.
- Köpp, I., Lippitz, W. (2001). *„Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe”. Badania nad dzieciństwem w Niemczech*. [W:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.). *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Korczak, J. (2013). *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom sierot*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2012). *Oni wiedzą o co chodzi..., czyli o dopasowywaniu jako narzędziu temporalnego porządkowania codzienności szkolnej*. [W:] A. Korzeniecka-Bondar, B. Tołwińska, U. Wróblewska (red.). *Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje – analizy – interpretacje*. S. Zeszyt Naukowy – Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2012a). *„Czas drukowania świadectw”, czyli czerwcowy czas szkolny. O szkolnej grze pozorów*. [W:] T. Bajkowski, K. Sawicki (red.). *Młodzież – kultura – tożsamość*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2013). *Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozorów*. [W:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2013a). O potrzebie ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycieli (analiza przy użyciu kategorii czasu). *Chowanna*, 2, s. 171–177.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2013b). *Time for community at school or community for the time being?* [In:] E. Bochno (ed.). *School in the Community – the Community in School*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2013c). *Dyrektor w codzienności szkolnej – perspektywa nauczycieli*. [W:] S. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.). *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2015). Temporalne porządkowanie codzienności szkolnej w gimnazjum – perspektywa nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 2, s. 103–114.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2016). Temporalne reżimy podtrzymujące codzienność szkolną nauczycieli gimnazjum. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1, s. 25–37.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2016a). *The dark sides of individualism in the work of secondary school teachers – implications for education*. [In:] L. Daniela, L. Rutka (eds.). *Selected Papers of the Association for Teacher Education in Europe*, Spring Conference 2015. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p. 83–95.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2017). *Namysł wielokrotny nad koniecznością „namysłu wielokrotnego” – narracja o pułapkach pracy nad tekstem naukowym*. [W:] Ł. Michalski, K. Maliszewska (red.). *Pułapki badań nad edukacją. XXI Zeszyt Naukowy Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kostecka, J. (2013). Retardacja tempa życia i przekształcania zasobów przyrody – wybrane implikacje obywatelskie. *Inżynieria Ekologiczna*, 34, s. 38–52.
- Kostera, M. (1998). *Opowieści o ludziach, zwyczajach, organizacjach, czyli „wykłady”*. Warszawa: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
- Kostera, M., Śliwa, M. (2012). *Zarządzanie w XXI wieku. Jakość, twórczość, kultura*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kotusiewicz, A. (2008). *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*. [W:] A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.). *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Krajewski, M. (2009). *Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codziennosc, przedmioty, reżimy podtrzymujące*. [W:] M. Bogunia-Borowska (red.). *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Krajewski, M. (2016). Incydenty. Badając gęste społeczeństwo. *Studia Socjologiczne*, 2, s. 145–162.
- Kruszewski, K. (1987). *Zrozumieć szkołę*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Kruszewski, K. (2002). *Od tłumacza*. [W:] D. Tuohy. *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzychała, S. (2007). *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2012). *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*. [W:] B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kubacka-Jasiecka, D., Mudyń, K. (red.). (2003). *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna: Nowe ujęcia i możliwości*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Kubicka, D. (2016). Doniosłość codzienności w filozofii wychowania Janusza Korczaka. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 1, s. 133–146.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kunat, B. (2016). „Spełnieni, ale niedoceniani”. *Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Kundera, M. (2005). *Zasłona. Esej w siedmiu częściach*. Przeł. M. Bieńczyk. Warszawa: Wydawnictwo „W.A.B.”.
- Kunicka, M. (2005). *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kvale, S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Kwaśnica, R. (1995). *Wspomaganie do myślenia. O wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*. [W:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.). *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (2001). *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniebane kategorie pedagogiczne*. [W:] A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.). *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Kwiatkowska, H., Gołębiak, D. (2012). *Wprowadzenie. Pytanie o obszary i strategie „domykania” kwalifikacji nauczycielskich*. [W:] B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (1995). *Praca w szkole jako złudzenie. (Studium przypadku)*. [W:] tegoż. *Socjopatologia edukacji*. Olecko – Białystok, Mazurska Wszechnica Nauczycielska – Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Kwieciński, Z. (2004). Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemologiczne, magiczne. *Nauka*, 2, s. 83–104.
- Laskowska, A. (2001). *Konkurowanie czasem – strategiczna broń przedsiębiorstwa*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relation between emotion and cognition. *American Psychologist*, 9, p. 1019–1024.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 2, p. 124–129.
- Le Goff, J. (1988). *Czas kościoła i czas kupca*. [W:] A. Zajączkowski (red.). *Czas w kulturze*. Przeł. A. Frybes. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Leach, E.R. (1961). *Two essays concerning the symbolic representation of time*. [In:] *idem. Rethinking Anthropology*, London: Athlone Press.
- Lebuda, I. (2014). *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Leder, A. (2005). *Rozdęta bańka terażniejszości. Kategoria „nadmiaru” a postrzeganie czasu w kulturze współczesnej*. Pobrane z: www.ifspan.waw.pl/pliki/banka.pdf [dostęp 2017-11-06].
- Ledzińska, M. (2011). Struś Pędziwiatr w kserokulturze. *Psychologia w Szkole*, 1.
- Leeuwen, T. van (2008). *Czas w dyskursie*. [W:] A. Duszak, N. Fairclough (red.). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Legard, R., Keegan, J., Ward, T. (2003). *In-depth interviews*. [In:] J. Ritche, J. Lewis (eds.). *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications.
- Lefebvre, H. (1987). The everyday and everydayness. *Yale French Studies*, 1, p. 7–11.
- Lefebvre, H. (1991). *Critique of Everyday Life*. Vol. 1. London – New York: Verso Books.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis. Space, Time and Everyday Life*. London – New York: Continuum.
- Leira, A. (1983). *Women’s work strategies. An analysis of the organisation of everyday life in an urban neighbourhood*. [In:] L. Arnlaug (ed.). *Work and Womanhood. Report 8/83*. Oslo: Institute for Social Research, p. 125–160.
- Levine, R. (1997). *A Geography of Time*. New York: Basic Books.
- Levine, R. (2013). Time use, happiness and implications for social policy: A report to the United Nations. *Insights*, 6, p. 2–13. Pobrane z: www.boblevine.net/research.html [dostęp 2017-08-12].
- Ligus, R. (2009). *Biograficzna tożsamość nauczycieli: historie z pogranicza*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lim, V. K. G., Kim, T.-Y. (2014). The long arm of the job: Parents’ work–family conflict and youths’ work centrality. *Applied Psychology*, 63, p. 151–167.

- Lordon, F. (2012). *Kapitalizm, niewola i pragnienie. Marks i Spinoza*. Przeł. M. Kowalska, M. Kozłowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Lutyński, J. (1999). *Działania pozorne*. [W:] tegoż. *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lynch, K. (1972). *What Time is this Place*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyotard, J. F. (1997). *Kondycja ponowoczesna*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Łukasik, J. M. (2013). *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukaszewski, W. (1983). *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mach, E. (2009). *Analiza wrażeń i stosunek sfery fizycznej do psychicznej*. Przeł. M. Miłkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maffesoli, M. (1989). The sociology of everyday life (epistemological elements). *Current Sociology*, 1, p. 1–16. Pobrane z: <http://csi.sagepub.com/content/37/1/1.full.pdf+html> [dostęp 2016-05-02].
- Maffesoli, M. (2008). *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*. Przeł. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mały słownik języka polskiego*. (1999). E. Sobol (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Manterys, A. (2008). *Działanie i sprawczość w socjologii Schütz*. [W:] A. Schütz. *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, p. 177–200. Pobrane z: www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf [dostęp 2015-07-20].
- Marton, F. (1994). *The idea of phenomenography. Abstract*. [In:] R. Ballantyne, Ch. Bruce (eds.). *Phenomenography: Philosophy and Practice. Proceedings*. Brisbane: Center for Applied Environmental and Social Education Research. Pobrane z: www.academia.edu [dostęp 2015-07-20].
- Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Maruszewski, T. (2005). *Pamięć autobiograficzna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maruszewski, T., Ścigała, E. (1998). *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Maskit, D. (2013). First months in teaching – novices relate to their difficulties. *Creative Education*, 4A, p. 1–8.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, p. 397–422.
- Massey, D. (1995). Masculinity, dualisms and high technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 4, p. 487–99.
- Mauss, M. (2001). *Szkic o darze. Forma i podstawa wymiany w społeczeństwach archaicznych*. Przeł. K. Pomian. [W:] tegoż. *Socjologia i antropologia*. Warszawa: Wydawnictwo KR.

- McLaren, P. L. (1991). *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*. [W:] Z. Kwieciński (red.). *Nieobecne dyskursy*. Cz. I. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Przeł. E. Kizskurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Melosik, Z. (1998). *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)*. [W:] Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.). *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo „Edytor”.
- Melosik, Z. (2003). Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej. *Chowanna*, 1, s. 19–37.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Merrill, A. R., Merrill, R. (2004). *Mądre życie*. Przeł. M. Czeakański. Warszawa: Wydawnictwo „Świat Książki”.
- Merton, R. K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Merton, R. K., Sorokin, P. A. (1937). Social time: A methodological and functional analysis. *American Journal of Sociology*, 5, p. 615–629.
- Meyer, K. (2005). *Posłuszeństwo czy wzajemny szacunek?* Pobrane z: <http://recyklingidei.pl/meyer-posluszenstwo-czy-wzajemny-szacunek> [dostęp 2017-03-30].
- Męczkowska, A. (2003). Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 189, s. 71–89.
- Męczkowska, A. (2003). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej koncepcji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalak, J. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalik, K. (2018). *O tych gadżetach nie miałeś pojęcia. Gdy je poznasz, nie będziesz mógł się bez nich obejść*. Pobrane z: <http://bliss.natemat.pl/229391,gadzet-y-ktore-umatwia-codzienne-zycie> [dostęp 2018-07-23].
- Michalski, Ł. (2016). *Przemiany syntez niemożliwych. W stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mikiewicz, P. (2008). *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły*. [W:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.). *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz, P. (2009). *Debata część I*. [W:] L. Witkowski (red.). *Szkoła polska. Między barbarzyństwem i Europą (lekcja „toruńska” i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?)*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Miles, M., Huberman, A. M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Miller, R. (2012). *Jak przeżyć w szkole. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Przeł. E. Marszał, J. Zakrzewski. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity. A Guided Tour*. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Mizińska, J. (1997). *Sztuka zapominania*. [W:] J. P. Hudzik, J. Mizińska (red.). *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Moen, P., Lam, J. Ammons, S., Kelly, E. L. (2013). Time work by overworked professionals: Strategies in response to the stress of higher status. *Work and Occupation*, 2, p. 79–114.
- Moore, W. E. (1963). *Man, Time, and Society*. New York: Wiley.
- Moustakas, C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Murawska, E. (2014). *Barwy nauczycielskiej codzienności*. [W:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.). *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nalaskowski, A. (1999). *Czy przyszłość jest wyzwaniem dla edukacji? Gdy nie jest nim nawet teraźniejszość*. [W:] tegoż. *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nalaskowski, A. (2017). *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*. Kraków – Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls” – Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Niemierko, B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nora, P. (2009). Między pamięcią i historią: *Leslieux de Mémoire*. *Archiwum*, 2, s. 4–12.
- Nosal, C. S. (2004). *Czas w psychologii*. [W:] C. S. Nosal, B. Bajcar. *Czas psychologiczny. Wymiary, struktura, konsekwencje*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Nosal, C. S. (2010). *Czas w umyśle człowieka. Struktura przestrzeni temporalnych*. [W:] G. Sędek, S. Bedyńska (red.). *Życie na czas. Perspektywy badawcze postrzegania czasu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nosal, C. S., Bajcar, B. (2004). *Czas psychologiczny. Wymiary, struktura, konsekwencje*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Nowak, E., Cern, K. M. (2008). *Ethos w życiu publicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2007). *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwości badania, rozumienia i zmiany*. [W:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.). *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2, s. 97–128.
- Nowicka, M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki, przestrzenie, konceptualizacje*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Nowicki, A. (1983). *Czas i człowiek*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Nowicki, A. (1983). *Człowiek wobec czasu*. [W:] tegoż (red.). *Czas w kulturze*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nowotny, H. (1994). *Time. The Modern and Postmodern Experience*. Cambridge: Blackwell.

- Obuchowski, K. (1987). *Psychologiczne aspekty orientacji temporalnej*. [W:] Z. Cackowski, J. Wojczakowski (red.). *Stosunek do czasu w różnych strukturach kulturowych*. Warszawa: Akademia Nauk Społecznych.
- Orłowska, M. (2007). *Przymus bezczynności. Studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostrouch-Kamińska, J. (2011). *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paleczny, T. (2008). *Socjologia tożsamości*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pasikowski, T. (2001). *Struktura i funkcje poczucia koherencji: Analiza teoretyczna i empiryczna weryfikacja*. [W:] H. Sęk, T. Pasikowski (red.). *Zdrowie – stres – zasoby*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills (CA): Sage Publications.
- Pawelczyńska, A. (1986). *Czas człowieka*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pawluczuk, W. (2016). *Światopogląd a sposób bycia*. Kraków: Wydawnictwo „Avalon”.
- Peisert, M. (2006). *Miary czasu w codziennej komunikacji językowej*. [W:] A. Dąbrowska, A. Nowakowska (red.). *Język a kultura*. T. 19: *Czas – język – kultura*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Peterson, R. A., Kern, R. M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 5, p. 900–907.
- Pines, A. M. (1993). *Burnout: An existential perspective*. [In:] W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (eds.), *Professional Burnout*. Washington (DC): Taylor and Francis, p. 33–51.
- Pines, A. M., Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Routledge.
- Pismo Święte. Stary i Nowy Testament* (2015). M. Peter, M. Wolniewicz (red.). Poznań: Wydawnictwo Świętego Wojciecha.
- Polak, K. (2012). *Bezradność nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pomian, K. (2014). *Porządek czasu*. Przeł. T. Stróżyński. Gdańsk: Wydawnictwo „słowo/obraz terytoria”.
- Popielski, K. (1987a). „Sens” i „wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne. [W:] tegoż (red.). *Człowiek – pytanie otwarte*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Popielski, K. (1987b). „Wymiar ludzki” – znaczące odkrycie współczesnej psychologii. [W:] tegoż (red.). *Człowiek – pytanie otwarte*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Popiołek, K. (2010). *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia*. [W:] K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała (red.). *Czas w życiu człowieka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Popiołek, K. Chudzicka-Czupała, A. (2008). Uwarunkowania aktywności osób w podeszłym wieku. *Chowanna*, 2, s. 203–215.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 4, p. 343–358.

- Porzak, R. (2004a). Typy interwencji – interwencja wychowawcza. *Remedium*, 7–8. Pobrane z: www.psychologia.edu.pl/czytelnia/61-remedium/953-typy-interwencji-interwencja-wychowawcza.html [dostęp 2018-06-25].
- Porzak, R. (2004b). Interwencja profilaktyczna. *Remedium*, 11. Pobrane z: www.psychologia.edu.pl/czytelnia/61-remedium/951-interwencja-profilaktyczna.html [dostęp 2018-06-25].
- Poscente, V. (2008). *Era pośpiechu, czyli dzisiejsze zabiegane czasy*. Gliwice: Grupa Wydawnicza „Helion”.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Prokopiuk, W. (2010). *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (red.). (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2002). *Edukacja a życie codzienne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rämö, H. (2004). Spatio-temporal notions and organized environmental issues: An axiology of action. *Organization*, 6, p. 849–872.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Przeł. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Richardson, J. T. E. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 1, p. 53–82.
- Robinson, J., Godbey, G. (1997). *Time for Life: The Surprising Ways Americans Use Their Time*. Philadelphia (PA): Pennsylvania State University Press.
- Rokoszowa, J. (1989). *Czas a język. O asymetrii zjawisk językowych*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Rosa, H. (2010). Głód czasu w kulturze przyspieszenia. Rozmowa przeprowadzona przez M. Kaczmarczyka i T. Szlendaka. *Studia Socjologiczne*, 4, s. 237–244.
- Rosa, H. (2012). Przyspieszenie społeczne. Etyczne i polityczne konsekwencje desynchronizacji społeczeństwa wysokich prędkości. *Ethos*, 3. Pobrane z: www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FS/ethos201203_przyspieszenie.html [dostęp 2017-03-06].
- Rosa, H. (2015). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego, Dz. U. z 2002 r. Nr 46 poz. 432 z późn. zm.
- Rubacha, K. (2002). Pułapki w badaniach nad nauczycielem. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, s. 55–66.
- Rutkowiak, J. (1997). *Chaos i porządek jako wymiar funkcjonowania nauczyciela*. [W:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.). *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego – Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Rutkowiak, J. (1998). *Wielość i redukcyjność jako wymiary kultury współczesnej a pytania o kształcenie nauczycieli*. [W:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M.

- Kwiatkowski (red.). *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sadowska-Snarska, C. (2006). *Elastyczne formy pracy jako instrument ułatwiający godzenie życia zawodowego z rodzinnym*. Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Sawicka, G. (2006). *Co czas „robi” z językiem?* [W:] A. Dąbrowska, A. Nowakowska (red.). *Język a kultura*. T. 19: *Czas – język – kultura*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Schlossberg, N. K. (2011). Happiness relates to whether you are “off-time,” “on-time,” “out of time”. *Psychology Today*. Pobrane z: www.psychologytoday.com/blog/transitions-through-life/201111/happiness-relates-whether-you-are-time-time-out-time [dostęp 2017-12-02].
- Schütz, A. (1967). [1932]. *The Phenomenology of the Social World*. Evanston (ILL): Northwestern University Press.
- Schütz, A. (1986). *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. Przeł. D. Lachowska. [W:] E. Mokrzycki (red.). *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Przeł. B. Jabłońska, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Schütz, A., Luckmann, T. (1973). *The Structures of the Life-World*. Evanston (ILL): Northwestern University Press.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: Norton.
- Sęk, H. (2000). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. [W:] tejże (red.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Shaw, J. (2003). “Winning territory”: *changing place to change pace*. [In:] J. May, N. Thrift (ed.). *Timespace. Geographies of Temporality*. London – New York: Taylor & Francis e-Library, p. 120–132.
- Shlis, E. (1984). *Tradycja*. Przeł. J. Szacki. [W:] J. Kurczewska, J. Szacki (red.). *Tradycja i nowoczesność*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Siarkiewicz, E. (2000). *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sławek, T. (2014). Ogród przebaczenia. *Anthropos?*, 22, s. 1–16.
- Sławek, T. (2017). Nie będzie zysku, gdzie nie ma radości. Edukacja, jednostka, wspólnota. *Parezia. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 1, s. 140–157.
- Sobol, M., Oleś, P. (2002). Orientacja temporalna *carpe diem* a poczucie satysfakcji z życia. *Przegląd Psychologiczny*, 3, s. 331–346.
- Sobol-Kwapińska, M. (2007). *Życie chwilą? Postawy wobec czasu a poczucie szczęścia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sobol-Kwapińska, M., Oleś, P. K. (2010). *Dialogi temporalne: Ja – w trzech wymiarach czasu*. [W:] G. Sędek, S. Bedyńska (red.). *Życie na czas. Perspektywy badawcze postrzegania czasu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sollano, A. (2015). *Szczeliny czasowe w trakcie emisji telewizyjnej. Audycje szczelinowe*. [W:] M. Bator, M. Krzysztofik, Z. Trzaskowski (red.). *Kategorie kultury. Czas*. Kielce:

- Instytut Filologii Polskiej. Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Sorokin, P. A. (2009). *Ruchliwość społeczna*. Przeł. J. Słomczyńska. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Sorokin, P. A., Merton, R. K. (1937). Social time: A methodological and functional analysis. *American Journal of Sociology*, 42, p. 615–629.
- Stalk, G. (1988). Time – the next source of competitive advantage. *Harvard Business Review*, 6. Pobrane z: <https://hbr.org/1988/07/time-the-next-source-of-competitive-advantage> [dostęp 2017-11-06].
- Stańczyk, P. (2011). Alibi niskich zarobków. O wysokiej randze bezinteresowności w ideologii zawodowej nauczycieli. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4, s. 43–63.
- Stoughton, E. H. (2007). “How will I get them to behave?”: Preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 7, p. 1024–1037.
- Strauss, A. L., Fagerhaugh, S., Suczek, B., Wiener, C. (1985). *Social Organization of Medical Work*. Chicago (ILL): The University of Chicago Press.
- Strzelecka, C. (2017). *Wartość czasu jakościowego w antropologii kulturowej*. [W:] M. Kasprzak, Z. Reznik, C. Strzelecka (red.). *Jaka jakość? Igranie (z) jakości(q) we współczesnej humanistyce*. Wrocław: Centrum Sztuk Użytkowych. Centrum Innowacyjności ASP.
- Suchodolski, B. (1967). *Świat człowieka a wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
- Sulima, R. (2000). *Antropologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sulima, R. (2003). *Znikająca codzienność*. [W:] tegoż (red.). *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI w.* Łomża: Oficyna Wydawnicza „Stopka”.
- Szacka, B. (2003). Historia i pamięć zbiorowa. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, s. 3–15.
- Szafrańska-Gajdzica, A. (2016). Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo. *Ruch Pedagogiczny*, 1, s. 45–53.
- Szahaj, A. (2010). *Wielokulturowość: za i przeciw (kilka uwag)*. [W:] D. Pietrzyk-Reeves, M. Kułakowska (red.). *Studia nad wielokulturowością*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Szczepański, J. (1987). *Rozmowy z dniem wczorajszym*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Szczygieł, D., Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzosek, R., Retowski, S. (2009). Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań. *Psychologia Społeczna*, 3, s. 155–166.
- Szewczyk-Kowalczyk, J. (2010). *Manipulacyjny charakter szkolnego common sense*. [W:] A. Wróbel (red.). *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szkudlarek, T. (1997). Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki. *Socjologia Wychowania*, 2, s. 167–199.
- Szlendak, T. (2009). *Co się dzieje z czasem wolnym? Od codziennego znoju i odpoczynku do codzienności, w której czas eksplodował*. [W:] M. Bogunia-Borowska (red.). *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Szlendak, T. (2010). Wielozmysłowa kultura iwentu. *Kultura Współczesna*, 4, s. 80–97.

- Szlendak, T. (2015). *O poszukiwaniu samego siebie w popkulturze*. Wykład wygłoszony na XXIX Letniej Szkole Młodych Pedagogów w Pułtusk.
- Sztompka, P. (1991). Teoria stawania się społeczeństwa. Szkic koncepcji. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, s. 17–26.
- Sztompka, P. (1997). Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność. *Studia Socjologiczne*, 4, s. 5–20.
- Sztompka, P. (1999). *Stawanie się społeczeństwa. Pomiędzy strukturą a zmianą*. [W:] J. Kurczewska (red.). *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Sztompka, P. (2008). *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. [W:] P. Sztompka, B. Bogunia-Borowska (red.). *Socjologia codzienności*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Sztompka, P. (2009). *Przestrzeń życia codziennego*. [W:] M. Bogunia-Borowska (red.). *Barwy codzienności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Sztumski, W. (2006). Turboświat i zasada odśpieszania. *Problemy Ekorozwoju*, 1, s. 49–57.
- Sztumski, W. (2009). *Przyspieszać czy odśpieszać?* Pobrane z: www.sprawynauki.pl [dostęp 2017-11-10].
- Sztumski, W. (2010). Czas droższy od pieniędzy. *Sprawy Nauki*. Pobrane z: www.sprawynauki.edu.pl/archiwum/dzialy-wyd-elektron/288-filozofia-el/1521-1375 [dostęp 2018-04-18].
- Sztumski, W. (2015). Podstawowe zagadnienia sozofilozofii. *Wschodni Rocznik Humanistyczny*, 11, s. 119–138.
- Szulakiewicz, M. (2011). *Czas i to, co ludzkie. Szkice z chronozofii i kultury*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szymański, J. M., Łukasik, J. M., Nowosad, I. (red.). (2014). *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (1998). *Nauczycielskie manewry wobec uczniów*. [W:] tegoż. *Jak zmienić szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2008). *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2012). *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2015a). *Nauczyciele w gorsecie MENSkich regulacji*. [W:] H. Kwiatkowska (red.). *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Śliwerski, B. (2017). Co się dzieje w szkolnych świetlicomatach? Pobrane z: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com> [dostęp 2017-03-07].
- Świda-Ziemia, H. (2006). Nowi młodzi. Rozmowa przeprowadzona przez Joannę Sokołińską. *Gazeta Wyborcza*, dodatek *Wysokie Obcasy*, 6 XI. Pobrane z: www.wysokie-obcasy.pl/wysokie-obcasy/1,53663,3715353.html [dostęp 2016-08-20].
- Tabor, U. (2008). *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tabucchi, A. (2010). *Czas szybko się starzeje*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Tarkowska, E. (1987). *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tarkowska, E. (1992). *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, inspiracje*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Tarkowska, E. (1993). Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, s. 115–120.
- Tarkowska, E. (1994). *Życie codzienne w domach pomocy społecznej*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Tarkowska, E. (1996a). *Czas społeczny w okresie przemian, czyli o nowych zróżnicowaniach społeczeństwa polskiego*. [W:] M. Buchowski (red.). *Oblicza zmiany. Etnologia a współczesne transformacje społeczno-kulturowe*. Międzychód: Wydawnictwo „Eco”.
- Tarkowska, E. (red.). (1996b). *O czasie, politykach i czasie polityków*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Tarkowska, E. (1997). *Nierówna dystrybucja czasu – nowy wymiar zróżnicowania społeczeństwa polskiego*. [W:] H. Domański, A. Rychard (red.). *Elementy nowego ładu*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Tarkowska, E. (1999). *Społeczeństwo różnych rytmów. Przypadek Polski na tle tendencji globalnych*. [W:] P. Sztompka (red.). *Imponderabilia wielkiej zmiany: mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarkowska, E. (2001). *Czas społeczny a czas wolny. Koncepcje i współczesne przemiany*. [W:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.). *Kobieta i kultura czasu wolnego*. T. 7. Warszawa: Wydawnictwo „DiG”.
- Tarkowska, E. (2005). Zygmunt Bauman o czasie i procesach detemporalizacji. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, s. 45–65.
- Tarkowska, E. (2011). *Czas i pamięć w kulturze i społeczeństwie*. [W:] A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanash, E. Tarkowska (red.). *Krótkie wykłady z socjologii. Przegląd problemów i metod*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Tarkowska, E. (2014). *Czas*. [W:] M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.). *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Tarkowska, E. (2016). Kultura terażniejszości w ujęciu globalnym i lokalnym. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, s. 55–68.
- Tarkowska, E. (2016a). Społeczeństwo różnych rytmów. Przypadek polski na tle tendencji globalnych. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, s. 29–41.
- Tarkowska, E. (2016b). Kultura i niepewność. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, s. 43–53.

- Taylor, S. J., Bogdan, R., DeVault, M. L. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*. Hoboken (NJ): Wiley.
- The slow movement: Making a connection*. Pobrane z: www.slowmovement.com [dostęp 2018-05-10].
- Thoreau, H. D. (2006). *Obywatelskie nieposłuszeństwo*. Przeł. H. Ciepłińska. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Tischner, J. (1992). *Wobec wartości*. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”.
- Tischner, J. (2006). *Filozofia dramatu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Tołwińska, B. (2011). *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tomaszewski, T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- TOP 10 – inteligentne gadzety do kuchni (2015). Pobrane z: <http://www.conowego.pl/porady/top-10-inteligentne-gadzety-do-kuchni-14236/> [dostęp 2018-05-10].
- Torre, R. R. (2007). Time’s social metaphors: An empirical research. *Time & Society*, 2–3, p. 157–187.
- Trzebiński, T. (red.). (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tuan, Y. F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. Morawińska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tyszkowa, M. (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*. (2008). S. Dubisz (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. T. 4: T–Ż.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urry, J. (2009). *Socjologia mobilności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z 2016 r. poz. 1943, 1954, 1985, 2169; 2017 r. poz. 60, 949, 1292.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela. Dz. U. z 2017 r. poz. 1189, 2203.
- Vaneigem, R. (2004). *Rewolucja życia codziennego*. Przeł. M. Kwaterko. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Wagner, H. R. (1970). *Introduction*. [In:] *Idem* (ed.). *On Phenomenology and Social Relations: Selected Writings of Alfred Schutz*. Chicago (ILL): The University of Chicago Press.
- Walczak, A. (2011). *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Waldenfels, B. (1993). *Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*. Przeł. D. Lachowska. [W:] Z. Krasnodębski, K. Nellen (red.). *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2002). *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Werner, I. (2009). *Poczucie koherencji a praca*. [W:] M. Piorunek (red.). *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.

- Willemsen, R. J. (2002). *School Timetable Construction: Algorithms and Complexity*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Witkowski, L. (1994). *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. [W:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Witkowski, L. (2000). *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wojciechowski, W., Kalina, L., Łaszek, A. (2010). *Szkołę mą widzę kosztowną*. Warszawa: Forum Obywatelskiego Rozwoju. Pobrane z: <https://for.org.pl/> [dostęp 2018-05-10].
- Wojciszke, B. (2015). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Wolański, N. (2012). *Rozwój biologiczny człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wrosch, C., Heckhausen, J. (2005). *Being on-time or off-time: Developmental deadlines for regulating one's own development*. [In:] A. N. Perret-Clermont et al. (eds.). *Thinking Time: A Multidisciplinary Perspective*. Göttingen. Pobrane z: http://crdh.concordia.ca/Wrosch_Lab/Publications/pdfs/Thinking_time.pdf [dostęp 2017-08-09].
- Wróbel, A. (2010). *Manipulacja jako sposób wywierania wpływu. Konteksty teoretyczne*. [W:] tejże (red.). *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wróbel, M. (2013). Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli. Moderująca rola inteligencji emocjonalnej. *Psychologia Społeczna*, 1, s. 53–66.
- Wysocka, E., Tomiczek, K. (2014). Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, s. 169–189.
- Yalom, I. D. (2014). *Kat miłości. Opowieści psychoterapeutyczne*. Przeł. M. Jałoch. Warszawa: Wydawnictwo „Czarna Owca”.
- Yates, Ch., Partridge, H., Bruce, Ch. (2012). Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*, 36, p. 96–119.
- Young, M. K. (1988). *The Metronomic Society. Natural Rhythms and Human Timetables*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Zabielski, S. (2001). *Fenomenologiczne metody badań w psychologii, ich trafność i rzetelność*. [W:] J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.). *Problemy współczesnej metodologii*. Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Zadrożyńska-Barącz, A. (2010). *Codziennosc – niecodziennosc – swięto*. [W:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. T. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codziennosci*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zadrożyńska, A. (1983). *Homo faber i homo ludens: Etnologiczny szkic o pracy w kulturach tradycyjnej i współczesnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zalewska-Meler, A. (2014). *Kategoria czasu w refleksji nad życiem codziennym*. [W:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.). *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zalewska-Meler, A. (2015). *Codziennosc doświadczeń zdrowotnych a tożsamosc zawodowa nauczycieli kultury fizycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Zamorska, B. (2008). *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia w świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Zamorska, B. (2014). *Nauczyciel w dyskursach i pomiędzy dyskursami potocznymi i naukowymi*. [W:] B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołtan (red.). *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Zauberman, G., Lynch, J. G. (2005). Resource slack and propensity to discount delayed investments of time versus money. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1, p. 23–37.
- Zerubavel, E. (1976). Timetables and scheduling: On the social organization of time. *Sociological Inquiry*, 46, p. 87–94.
- Zerubavel, E. (1985a). *Hidden Rhythms: Schedules and Calendars in Social Life*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Zerubavel, E. (1985b). *The Seven Day Circle: The History and Meaning of the Week*. New York: Free Press.
- Zimbardo, P., Boyd, J. (2009). *Paradoks czasu*. Przeł. A. Cybulko, M. Zieliński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żuchalewska, K. (1998). *Dylematy kształcenia i kompetencji zawodowych nauczycieli wobec zmiany społecznej*. [W:] D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.). *Dylematy wczesnej edukacji*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Aneks

Profile uczestników badania

Pseudonim	Płeć	Nauczany przedmiot	Wiek	Staż pracy	Awans zawodowy
K1	K	chemia	46	11	dyplomowany
K2	K	język polski	45	18	dyplomowany
K3	K	język angielski	42	14	mianowany
K4	K	wychowanie fizyczne	47	25	dyplomowany
K5	K	muzyka, rytmika, taniec, wychowanie fizyczne	48	23/24	dyplomowany
K6	K	matematyka, fizyka	32	6	kontraktowy
K7	K	matematyka	43	18	dyplomowany
K8	K	język angielski	53	34	mianowany
K9	K	historia, plastyka, muzyka, zajęcia artystyczne	52	24	dyplomowany
K10	K	matematyka	38	13	mianowany
K11	K	język rosyjski	28	4	kontraktowy
K12	K	język angielski, język polski	29	4	kontraktowy
K13	K	język polski	24	2	stażysta
K14	K	chemia	37	13	dyplomowany
K15	K	język angielski	48	23	dyplomowany
K16	K	język polski	45	18	dyplomowany
K17	K	historia, wiedza o społeczeństwie	32	7	kontraktowy
K18	K	język angielski	37	15	mianowany
K19	M	język angielski	50	21	dyplomowany
K20	M	historia, wiedza o społeczeństwie	35	10	dyplomowany

Zgoda na uczestnictwo w badaniach i ujawnienie danych osobowych

Zgadzam się na uczestnictwo w badaniach dotyczących doświadczania codziennego czasu szkolnego przez nauczycieli. Rozumiem cel badań, którym jest rozpoznanie sposobów doświadczania codziennego czasu. Uczestniczę w nich jako ochotnik. Udzielam zgody na nagranie i transkrypcję wywiadu. Udzielam zezwolenia, aby materiał został wykorzystany do celów naukowych (napisania publikacji naukowych). Rozumiem, że będą w nich wykorzystane krótkie wypowiedzi każdego uczestnika (bez podania danych: nazwiska, miejsca pracy, innego typu informacji pozwalających na identyfikację badanego, które zostaną zakodowane). Wyrażam zgody na ujawnianie następujących danych osobowych: płeć, wiek, wykształcenie, nauczany przedmiot, staż pracy, typ szkoły, typ miejscowości, w której jest szkoła (miasto, wieś itd.), stopień awansu oraz fragmentów wypowiedzi.

Podpis uczestnika

Podpis badacza

Data:

Kod:



Alicja Korzeniecka-Bondar, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół problematyki wielowymiarowego rozwoju nauczyciela, temporalnego wymiaru funkcjonowania podmiotów szkolnej edukacji, twórczego wiązania teorii i praktyki pedagogicznej, budowania społeczności naukowej uczonych. Jest autorką siedemdziesięciu artykułów naukowych z tych obszarów tematycznych, opublikowanych w czasopiśmie i pracach naukowych; współredaktorką pięciu książek oraz autorką książki *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący. Warunki i możliwości jego kształcenia w uniwersytecie* (Trans Humana, Białystok 2006). Od 2014 roku redaktor naczelna półrocznika „Parezja. Czasopismo Forum

Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”. Od 2012 roku prodziekan ds. studiów niestacjonarnych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UwB. W kadencji 2014–2017 przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział Białystok, a od 2017 – wiceprzewodnicząca. W latach 2010–2015 wiceprzewodnicząca Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Od 2016 roku członkini Zespołu Badania Kultury Szkoły przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

Książka *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli* to w pełni oryginalne, twórcze dzieło, którego lektura przekonuje, że debaty dotyczące temporalnego wymiaru funkcjonowania edukacji nie można dłużej odkładać w czasie. Nie można, jak pisze Autorka, problematyki czasu w praktyce edukacyjnej traktować „jak powietrza” i eliminować z dyskusji o teraźniejszości oraz przyszłości edukacji. Warto również podkreślić walory metodologiczne zrealizowanego przez Alicję Korzeniecką-Bondar projektu. Autorka demonstrowa wysoką kulturę pracy z danymi. Nie skrywa tajemnic własnej „kuchni badawczej”, dzieli się z czytelnikiem swoim doświadczeniem i licznymi dylematami, z którymi była zmuszona się zmierzyć. Dzięki temu mamy tutaj do czynienia z otwarciem na nowe obszary i pola problemowe oraz szczegółowe, operacyjne metody ich eksploracji.

Recenzowana publikacja ma także duże znaczenie dla praktyki. „Praktyczność” rozprawy zawiera się w inspiracjach, jakich może ona dostarczać twórcom i realizatorom projektów „modernizujących” oblicze polskiej edukacji. Uważna lektura zmusza do refleksji i dialogu z tekstem. Mimo jednoznacznie akademickiego charakteru rozprawy sytuuje się ona bardzo blisko praktyki. Przedstawia niedostrzegany i niezbadany w pedagogii temporalny wymiar szkolnej codzienności. Z kart książki wyzierają żywi, pełni sprzeczności i rozterek ludzie, którzy tworzą organizację i sami są przez nią tworzeni.

Z recenzji dr hab. Hanny Kędzierskiej, prof. UWM




impuls

Zamówienia prosimy kierować na adres:
Oficyna Wydawnicza „Impuls” – Dział Handlowy
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
www.impulsoficyna.com.pl